

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICAS
NÚCLEO PEDAGÓGICO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO –
NPADC

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MEMÓRIAS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NO INÍCIO DE
CARREIRA DOCENTE: conflitos e tensões

Autora: SONIA MARIA MAIA OLIVEIRA

Orientadora: Prof^ª. Dra. TEREZINHA VALIM OLIVER GONÇALVES

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Sonia Maria Maia Oliveira e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Terezinha Valim Oliver Gonçalves
(Orientadora)

Profa. Dra. Maria de Jesus da Conceição Ferreira
Fonseca
(Membro titular)

Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves
(Membro titular)

(Membro suplente)

Dados Internacionais de catalogação na Publicação (CIP)

Oliveira, Sonia Maria Maia

O48

Memórias de professores de Ciências e Biologia no início de carreira docente: conflitos e tensões/ Sonia Maria Maia Oliveira; Orientação Terezinha Valim Oliver Gonçalves. – Belém: [s.n], 2004.

Dissertação (Mestrado). Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará.

1. Professores– Formação. 2. Professores- Aspectos sociais. 3. Professores-Aspectos culturais. 4.

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico da Universidade Federal do Pará, sob orientação da Professora Doutora Terezinha Valim Oliver Gonçalves, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS, na Área de concentração: Educação em Ciências.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a

DEUS, Mestre dos Mestres.

Ao meu esposo Valter e aos meus filhos André, Valter e Matheus que são minha riqueza.

Ao meu pai Ernesto Maia, um exemplo de disciplina e retidão e a minha mãe Eremita, quanta ternura e amor.

À minha irmã Rose Mary Leão Maia Cretegny (*in memoriam*) que partiu nos deixando grandes lições de vida, de coração amável e muito determinada.

A Maria do Carmo, meu braço direito.

A Jesus Cristo, o Pai, o Filho e o Espírito Santo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, profissionais de grande valor pela competência, responsabilidade e dedicação.

Agradeço, especialmente à minha orientadora, Profa. Dra. Terezinha Valim Oliver Gonçalves, exemplo de dignidade e competência, (modelo de pessoa e profissional) pelo incentivo intelectual, paciência e dedicação exclusiva. Uma pessoa diplomática, muito inteligente e extremamente responsável por tudo que faz. Sinto-me honrada e feliz por tê-la como orientadora.

Agradeço ao Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves, um profissional que prima pela qualidade na formação docente e é um grande lutador pelas questões ligadas à Educação. O meu agradecimento, também é muito especial porque aprendi muito durante suas aulas e valiosas contribuições durante minha qualificação e no grupo de estudo.

Agradeço à Profa. Dra. Rosália Aragão que trouxe e trará contribuições substanciais para o incremento da formação de professores e para a educação em ciências e matemáticas. Uma profissional de grande competência e que merece respeito e consideração. Agradeço muito suas contribuições durante minha qualificação para elaboração deste estudo.

Agradeço à Profa. Dra. Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca que tão gentilmente aceitou fazer parte da minha banca. Uma profissional competente que luta por uma Educação com bases sólidas.

Ao Prof. Dr. Renato Guerra, meu conselheiro e amigo especial. Me ensinou a Coordenar o NPADC num momento em que não sabia nem por onde começar.

Ao Prof. Dr. Acácio Centeio, um professor amigo e de grande competência.

Ao Prof. Dr. Adilson Oliveira do Espírito Santo, um chefe, um amigo que deu grandes contribuições como Coordenador do NPADC.

A todos meus mestres que contribuíram de forma substancial durante os momentos que vivenciei, compartilhando, aprendendo, sentindo e até chorando...agradeço a Deus por todos eles, que tão amavelmente se colocaram a minha disposição. São mestres de valor!

Aos meus colegas do curso de mestrado, com os quais pude entender o quanto é importante saber compartilhar, viver, experienciar e aprender em grupo. São pessoas amáveis, sensíveis e de grande entusiasmo na busca do melhor para suas vidas. Considero-os vencedores e capazes.

Aos meus grandes amigos do NPADC, Jesus, Maria José, Maria de Jesus, Reginaldo, Lourdinha, Walber, Odivaldo, Antonio, Jorge, Soares pessoas especiais e atenciosas.

À Universidade Federal do Pará uma instituição séria onde é possível viver plenamente a contradição entre a crítica e a ação, contradição que é o verdadeiro motor do progresso social.

Ao Magnífico Reitor da Universidade Federal do Pará, Prof. Dr. Alex Fiuza de Melo. Um Reitor eficiente, competente e amigo.

Ao Prof. Dr. Cristóvam Wanderley Picanço Diniz, um professor-pesquisador de alta competência e seriedade.

A Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira, minha querida Diretora do Centro de Educação, grande educadora que se dedica por uma Educação de qualidade e cidadã.

Aos meus queridos colegas Beth, André, Joseth, Luiza, Maria José, Antônio, Marcelo, Luciana, Inês, Eliana, Catarina, Jorge, Ailton, Maricilda, Paulo e muitos outros, é difícil citar nomes porque são tantos... amigos inseparáveis, companheiros

de laboratório, da hora do almoço e no caminhar para casa, pessoas muito especiais.

Aos meus colegas de ministério, pastores e pastoras, irmãos de minha Igreja que sempre intercederam por mim nesta jornada da pós-graduação e entenderam minhas ausências.

Ao NPADC, um centro de referência por excelência, espaço que me iluminou para uma conquista profissional e gradativa. Foi este espaço que me fez entender o sentido da vida.

Ao Centro de Educação que me deu total apoio para minha inserção ao programa de pós-graduação.

Às minhas colegas Lúcia Harada e Ariadne, pessoas dignas e especiais.

Aos professores (sujeitos de minha pesquisa) que tão gentilmente colaboraram para a composição deste trabalho, cedendo seu tempo para entrevista na escola e que de forma séria e dedicada deram tudo de si para atender aos meus objetivos frente à investigação. A eles um agradecimento extraordinário.

A Escola “VILHENA ALVES”, que contribuiu substancialmente para que esta pesquisa fosse realizada.

Aos meus queridos alunos que sem os quais não teria sentido a minha permanência na sala de aula, pessoas queridas e sempre dispostas a aprender e a ensinar, com eles a sala de aula se ilumina e torna viva e eficaz.

Aos meus irmãos e irmãs Paulo Sérgio, Maria Rita, Rui Jorge, Louise Darrieux, Ana Lúcia, Rosângela Cristina, Selma Helena, Carlos Henrique, Ernesto Von Manstein, Luiz Marcelo e Rose Mary (*in memoriam*), que juntos formamos uma grande família e apesar da distância conseguimos manter um elo de amor e esperança permanente, pois a nossa união é que nos torna felizes.

RESUMO

O presente trabalho trata de uma pesquisa narrativa delineada a partir de elementos presentes nas memórias de seis professores de Ciências e Biologia, em que busco explicitar, pela investigação reflexiva, conflitos e tensões no início de suas carreiras como docentes. Busco evidenciar como foi esse início, considerando para isso os três primeiros anos de atuação. A investigação foi realizada numa escola pública de Belém-Pará, sendo a escolha feita de forma intencional, em virtude de minha atuação como professora de Prática de Ensino, no contexto em que atuam os sujeitos, o que também facilitou a minha inserção para esta investigação. Os sujeitos de minha pesquisa são egressos do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará e atuam ou atuaram efetivamente em sala de aula nos níveis fundamental, médio e superior. Os depoimentos foram obtidos por meio de entrevista semi-estruturada, sendo organizados em três eixos de análise, a partir do que discuto o problema: Dificuldades de ordem pessoal, as referentes ao ambiente escolar, e aquelas ligadas ao sistema educacional. Os resultados obtidos foram relevantes para que possa refletir neste contexto diversas implicações com relação a inserção inicial do professor na carreira. Essas implicações requerem reflexões profundas e inovadoras face as dificuldades que foram encontradas no âmbito dos eixos analisados. Por ser professora formadora, sinto-me co-responsável pela formação de professores e me proponho a buscar mecanismos essenciais para minimizar essas e outras dificuldades vivenciadas pelos professores no início de sua carreira docente, visto que é no início que o indivíduo percebe o quanto se faz necessário aprender a superar as diversas dificuldades encontradas no caminho da docência.

ABSTRACT

The present work deals with a research narrative delineated from elements gifts in the memories of six professors of Sciences and Biology, where I search to explicit, for the reflexive inquiry, conflicts and tensions in the beginning of its careers as professors. I search to evedenciar as it was this beginning, considering for this the three first years of performance. The inquiry was carried through in a public school of "Belém-Pará". having been the done choice of intentional form, in virtue of my performance as teacher of Practical of Education, in the context where the citizens act, what also it facilitated my insertion for this inquiry. The citizens of my research are egresses of the Course of Full "Licenciatura" in Biological Sciences of the Federal University of "Pará" and acts or had acted effectively in classroom in the levels basic, average and superior. The depositions had been gotten by means of half-structuralized interview, being organized in true of analysis axles, from that I argue the problem: Difficulties of personal order, the referring ones to the pertaining to school environment, and those on ones to the educational system. The gotten results had been excellent so that let us can reflect in this context diverse implications with regard to initial insertion of the professor in the career. These implications require innovative deep reflections and face the difficulties that had been found in the ambit of the analyzed axles. For being "formadora" teacher, I feel myself co-responsible for the initial formation of professors and I consider myself to search mechanisms essential to minimize these and other difficulties lived deeply for the professors in the beginning of its teaching career, since it is in the beginning of career that the person perceives how much it becomes necessary to learn to surpass the diverse difficulties found in the way.

SIGLAS

NPADC	NÚCLO PEDAGÓGICO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO
NPI	NÚCLEO PEDAGÓGICO INTEGRADO
PDV	PLANO DE DEMISSÃO VOLUNTÁRIA
SEDUC	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
SENAI	SERVIÇO NACIONAL DE APERFEIÇOAMENTO INDUSTRIAL
UEPA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ
UFPA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

*“O que passou não conta?, indagação as bocas
desprovidas.
Não deixa de valer nunca.
O que passou ensina
Com sua garra e seu mel.
Por isso é que agora vou assim
No meu caminho. Publicamente andando.”*

(Thiago de Mello, Faz escuro mas eu canto)

*“ Se recordo quem fui, outrem me vejo,
E o passado é o presente na lembrança.”*

Ricardo Reis (Fernando Pessoa), Odes

*Instruir-te-ei e te ensinarei o caminho que deves
seguir,
e, sob as minhas vistas te darei conselho.*

Salmo 32-8

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I- O INÍCIO DE CARREIRA DOCENTE: reconstruindo caminhos e reflexões sobre a minha história de vida pessoal, acadêmica e profissional.....	22
Buscando na memória a minha história.....	22
Conflitos e tensões na vida profissional: desafios e tomada de decisão.....	30
O início de minha carreira docente na Universidade: uma conquista gradativa.....	33
A construção de minha realidade profissional: o caminho da pesquisa na Educação em Ciências.....	35
CAPÍTULO II- OS CAMINHOS DA PESQUISA: opções, avanços e limites.....	38
O papel da memória nas narrativas.....	42
Os professores pesquisados.....	46
A entrevista como instrumento de pesquisa.....	50
CAPÍTULO III- O INÍCIO DE CARREIRA DO PROFESSOR E OS CONFLITOS E TENSÕES: discussões teóricas, análises e reflexões.	52
O que os professores dizem sobre o início de carreira, que dificuldades são estas e que implicações a pesquisa sugere?.....	62
Em busca de uma síntese.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a questão da formação docente vem sendo discutida de forma crítica e reflexiva com o objetivo de saber qual a melhor maneira de aprender a ensinar e como ajudar os professores principiantes neste período. Alguns pesquisadores que trabalham há um bom tempo sobre estas questões, tais como Marcelo (1998), que diz *“(...) que é um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contexto geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal”*.

Foi nesta perspectiva de investigação que me propus a fazer um trabalho voltado para as questões da formação de professores no que tange a saber *“como se configura o início de carreira docente de professores de ciências e biologia e que conflitos e tensões são evidenciados”*.

É minha intenção, também, fazer uma interlocução com autores que já vem trabalhando esta temática tais como: Nóvoa (1995), Huberman (1989), Marcelo (1998), Guarnieri (2000), Schön (1992), Perrenoud (2002), Alves (1995), Gonçalves (2000), Aragão (2000), Ponte (2001), Zeichner (1996), Alarcão (2003), Imbernón (2000), entre outros, de forma tal que me possibilite um olhar reflexivo e sobretudo uma mudança na minha prática docente.

Esta investigação surgiu *pari passo* aos estudos e pesquisas que fui vivenciando na medida em que avançava no programa de pós-graduação e, também, frente aos desafios que venho enfrentando na minha prática docente na universidade. Pois reconheço o quanto se faz necessário no presente século um avanço *na e para* a formação profissional. Considero uma oportunidade ímpar a

minha inserção neste programa, porque possibilitou-me olhares diferenciados que estão alterando de forma radical minha postura diante de minha formação pessoal e profissional.

No primeiro capítulo busco narrar a minha história que foi um grande desafio. Significa ir resgatando, rememorando, escolhendo e costurando os retalhos dessa colcha de retalhos que constitui a minha vida. Combinar cada pedacinho, de modo que o leitor possa compreender as minhas idas e vindas, pois falar do passado é dizer do presente e antecipar o futuro.

Por meio da memória relembro situações que marcaram de forma precisa a minha vida e percebo o quanto foi necessário passar por este caminho que me fez obter diferentes olhares não só para minha formação docente, mas também, para vida. Narro, ainda, como foi a conquista na carreira para qual estava pleiteando e as diversas dificuldades, conflitos e tensões encontrados no meio do caminho.

Precisarei puxar os fios da memória para resgatar essa história que está entrelaçada com as histórias de tantos outros e outras que, dentro ou fora da escola, contribuíram para que hoje me reconheça como uma pessoa em permanente mudança, num processo de eterno vir-a-ser.

Já no segundo, mostro os caminhos da pesquisa, a opção pela narrativa e os avanços e limites que foram surgindo a cada momento que precisava avançar e recuar, de acordo também com as orientações necessárias que se faziam diante de estudos e pesquisas sobre o início de carreira do professor.

Optei pela pesquisa narrativa porque acredito que, quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe que ela reconstrói a trajetória percorrida dando-lhes novos significados. Assim a narrativa não é a verdade literal

dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

Como diz Cunha (1997),

Esta compreensão é fundamental para aqueles que se dedicam a análise de depoimentos, relatos e recuperações históricas, especialmente porque a estes se agregam as interpretações do próprio pesquisador, numa montagem que precisa ser dialógica para poder efetivamente acontecer. Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós.

Segundo Shigunov Neto & Maciel (2002, p.55) aponta que

“nas narrativas encontramos saberes, emoções, sentimentos experimentados de angústia e de raiva, sonhos, fantasmas que escapam, muitas vezes, à observação objetiva. Elas nos trazem esses sentidos fundidos às situações em que foram experimentada irredutíveis uns aos outros”.

Trabalho com as memórias de seis professores de ciências e biologia de uma escola pública de Belém, os quais são formados pela Universidade Federal do Pará e todos são egressos do curso de Licenciados Plena em Ciências Biológicas. Todos os professores trabalham com ensino fundamental e médio, com exceção de dois que têm experiência com o nível superior.

Como instrumento de pesquisa, utilizei entrevistas semi-estruturadas, de forma a manter um certo equilíbrio durante as oito perguntas feitas e procurando deixar o professor bastante à vontade para responder as questões. A princípio pensei em utilizar somente as primeiras questões que se referiam ao início de carreira do professor de ciências e biologia, porém depois percebi que havia necessidade de analisar outras questões para subsidiar de forma precisa nas análises.

No terceiro capítulo analiso as falas dos sujeitos com diversas reflexões sobre as questões da formação do professor, especificamente sobre como se configurou o início de carreira de seis professores de ciências e biologia de uma escola pública de Belém, numa interlocução com apoio de autores que já têm experiências nesta área e que mostram resultados significativos sobre esse estudo que está muito em evidência nos últimos anos, segundo Marcelo (1998); Ponte (2001); Huberman (1989), Nóvoa (1995), Guanieri (2000), Alves (1995), Carvalho & Gil Perez (2003), Schön (1992), (ALARCÃO (2003), dentre outros...

Ainda, no terceiro capítulo, faço uma apresentação dos sujeitos para que o leitor possa conhecê-los melhor com o intuito de compreender como foi o início de carreira de cada professor e que cada caminho têm um trajeto diferenciado, com situações adversas e que também, dependendo do contexto em que este professor se encontra e das oportunidades que adquire no início, pode ou não lhe dá garantias para o seu desenvolvimento profissional.

O que conta também, nesta perspectiva, é a vida deste indivíduo, sua formação pessoal tem uma parcela de contribuição. Portanto, ainda no terceiro capítulo, analiso os professores com base nos eixos encontrados que são: *dificuldades de ordem pessoal; dificuldades no ambiente escolar e as dificuldades com relação ao sistema educacional*. Aponto, também, que conflitos e tensões são estes? Como eles se caracterizam? São iguais para todos os professores? Ou são diferentes? Todos tiveram conflitos e tensões no início de sua carreira? São estes e outros questionamentos que suscitarão no percurso desta investigação.

Pretendo, logo que terminar esta pesquisa, elaborar uma proposta com o objetivo de atender de forma inovadora com ações metodológicas e práticas pedagógicas, no sentido de atenuar e/ou minimizar as dificuldades que os

professores principiantes encontram quando começam a ensinar. Porém, será de grande valia investigar de onde se originam essas dificuldades, esses conflitos e tensões. Que fatores avançam/retardam o desenvolvimento profissional do professor. Como a escola, a universidade e o sistema podem ajudar este profissional no início para que se torne um professor de qualidade com responsabilidade, que aprenda a enfrentar desde o início os desafios que esta carreira sinaliza. É esse o mote de minha pesquisa.

A universidade elaborando propostas que possam atender o professor principiante no processo de inserção para a docência. Seria o que alguns autores apontam (PONTE, 2000), (MARCELO, 1998), a indução no ensino, que de uma certa forma já existe em alguns países como nos Estados Unidos e Inglaterra. Não é um estágio, são programas com diferentes disciplinas ou módulos, com apoio de professores que já atuam nas áreas de educação em ciências, prática de ensino e de pesquisa. Durante as aulas cada professor deverá elaborar um projeto com seus alunos com o objetivo de entender que a formação profissional do professor só se torna viável mediante a prática em sala de aula com discussões e reflexões embasadas nas reais necessidades de seus alunos e numa prática contínua, buscando a socialização e um desenvolvimento profissional desde o início de sua carreira docente.

Nas minhas considerações finais procuro ressaltar que o professor quando começa a ensinar, sente muitas dificuldades, é um caminho difícil, complexo, com situações adversas que muitas vezes o faz refletir sobre sua profissão. Porém, é uma tarefa que requer bom senso como ressalta Freire (1996, p.61) *“A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante*

devo fazer de minha prática. Concluo, também com Freire&Horton(2000) que o *“Caminho se faz caminhando”*.

O que posso também, considerar nesta pesquisa de relevante, é que se faz necessário uma mudança radical tanto no contexto de sala de aula, no ambiente escolar, no sistema e sobretudo na postura do professor. Porque sem esta mudança não haverá condição melhor para o professor tanto principiante quanto experiente na docência.

A escola precisa sofrer alterações no seu contexto, ou seja ela precisa se comprometer de forma efetiva nas diferentes habilidades e situações que o professor apresenta no início de sua vida docente.

O caráter complexo e idiossincrático do processo de tornar-se professor exige uma reflexão mais atenta sobre os fatores pessoais e contextuais na construção da identidade profissional. Reconhece-se ainda a necessidade de conceber e implementar medidas de apoio/formação aos professores principiantes, previstas nos documentos legislativos, mas inexistentes na prática, no sentido de atenuar o "choque com a realidade" e promover o seu desenvolvimento profissional contínuo.

Não existe ainda, no Brasil um programa que possibilite dar ao professor principiante uma garantia de iniciar sua carreira de forma segura e eficaz. Existe, sim, situações e oportunidades que lhe permite avançar e/ou recuar frente aos desafios que esta profissão exige. Na maioria das vezes o professor inicia a carreira no escuro, buscando desenvolver sua ação pedagógica olhando o que o outro está fazendo e procurando atuar na medida do seu desenvolvimento do conhecimento profissional (PONTE, 2000) e de suas oportunidades no ambiente em

que se encontra. É o que (CARVALHO & GIL PEREZ, 2003) sinalizam sobre a questão da formação do professor.

É por isso que professores e educadores precisam se unir no sentido de buscar alternativas e propostas viáveis e tentar promover/elaborar projetos que venha minimizar e/ou ajudar o professor no início de sua carreira. Porque o que se têm visto hoje no Brasil e no mundo é uma situação de um “*salve-se quem puder*”, Há necessidade de um trabalho em grupo, compartilhado, com ações pedagógicas e didáticas diferenciadas, desenvolver o *ensino com pesquisa*, estudar propostas que têm dado certo. Acho que nós professores temos que aprender o processo de socialização, de interação e sobretudo de cidadania.

Quero ser enfática nesta introdução sobre este estudo que me propus realizar neste programa de pós-graduação, pois graças a Deus e à minha orientadora pude obter olhares de certa forma diferenciados frente à temática ***Memórias de professores de ciências e biologia no início de carreira docente: conflitos e tensões***. Pois me possibilitou um avanço considerável na/para minha formação profissional e pessoal, porque adquiri um impulso para a frente (GONÇALVES, 2000), diante de tantas situações difíceis, conflituosas e tensas pude refletir/avaliar a riqueza dos momentos produtivos que passei durante todo o período de intensas aprendizagens e conhecimentos. Como diz Fernando Pessoa: “*O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis*”. (FERNANDO PESSOA, 1988-1935).

Os momentos inesquecíveis, foram os momentos de leituras e pesquisas com estudos sobre o assunto que me proporcionaram subsídios consideráveis para o meu ser/fazer pedagógico (HUBERMAN, 1989). A intensidade ocorreu para que eu

aprendesse da melhor forma possível. Agora sei e avalio o quanto se faz necessário a **docência com pesquisa**, a responsabilidade que conquistei frente ao meu *fazer contínuo* na sala de aula. As coisas inexplicáveis foram as situações adversas, os conflitos e as tensões, os momentos difíceis na família que tive que enfrentar no período de elaboração deste estudo. E as pessoas incomparáveis foram todas aquelas que me ajudaram durante todo o processo de elaboração deste trabalho, pois entendo que o homem não trabalha só, ele precisa compartilhar/interagir e socializar de forma conjunta e integrada.

Este estudo também, possibilitou-me um olhar do auto (CERTAU, 1998 apud VASCONCELOS et al, 2003, p.09).

É este olhar do alto – dos que não conhecem ou preferem não conhecer uma escola no seu dia-a-dia – que, quando confrontado com aquelas práticas e lembranças dos que se deixaram impregnar pelo cotidiano de uma escola, se mostra reducionista. Quantas ações, sentimentos, afetos, saberes e lutas ignorados... na minha formação profissional, na minha vida como ser pensante e atuante neste contexto.

Este olhar propiciou um resgate da memória na maneira de se pensar o futuro. Percebi também como o individual e o social estão interligados, como as pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla que se lhes apresentam em seu cotidiano, transformando-os em espaço de imaginação, de luta, de acabamento, de resistência, de resignação e criação.

As questões da formação docente estão presentes nos dias de hoje. Acredito que seja devido a grande necessidade de se buscar uma nova forma de ensinar e aprender. E, este assunto vem sendo discutido com muita veemência nas últimas décadas porque os professores estão preocupados como ensinar melhor, como iniciar na docência, como obter conhecimentos para atender o aluno em sala de aula. Como conhecer e entender as reais necessidades dos alunos? Como motivá-lo frente aos momentos de incerteza e complexidade da vida (MORIN, 2000).

Tudo isso sem contar das necessidades pessoais e profissionais do professor. Como fazer valorizar esta profissão tão cheia de situações diferenciadas, como mudar este quadro obscuro que a educação em nosso país apresenta, pouca verba para implementação de cursos de especialização, carga horária inadequada para ensinar e se qualificar, condições precárias de infra-estrutura, um sistema pouco inoperante e outras situações-problemas que são agravantes nos dias de hoje. É urgente que se mude este quadro tão horrendo.

A mudança tem que ocorrer de baixo para cima, ou seja têm que partir dos professores, mudar na postura, no preparo, na interação com os colegas, saber interagir, se comunicar interativamente, saber refletir, saber respeitar a opinião alheia com tolerância que é o primeiro perfil do professor de ciências (HENING, 1993).

Acredito que é preciso mudar a nossa prática pedagógica, a nossa conduta humana precisa ser mudada; acho que têm que haver uma ação conjunta entre estado-sociedade-escola-universidade-família, têm que haver uma parceria; um trabalho conjunto para que possamos alcançar uma formação plena e cidadã. E essa formação cidadã deve caracterizar-se como a preparação de homens pensantes, que buscam continuamente novos caminhos, e não de máquinas que sempre repetem automaticamente os mesmos movimentos. Portanto, a universidade, além de ser uma instância de produção de conhecimento, de cultura e de tecnologia, é também a instituição onde se deve formar pessoas, cidadãos e profissionais. No caso de uma universidade pública, mais que habilitar estudantes para atuar como profissionais no mercado de trabalho, ela deve formá-los para influir sobre a realidade onde vão atuar, numa perspectiva de mudança, a partir de uma visão crítica da realidade (ALVES, 1995, p.56).

Então, pretendo neste estudo compartilhar/interagir com outros pesquisadores com o objetivo de saber/fazer e intervir/contribuir com o propósito de promover uma formação inicial e continuada adequada e de qualidade com vistas a se buscar um desenvolvimento profissional pleno e com equilíbrio pessoal desde o início de sua carreira (MARCELO, 1998).

Tenho certeza de que é apenas o começo de um trabalho sem fim, de experimentações contínuas de atividades docentes, pois concordo plenamente com (FREIRE, 1996, p.50) quando faz referência de que:

“Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, *a franquia de* mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento”.

Por fim, concluo esta pesquisa gratificada e muito feliz por ter me envolvido durante dois anos numa etapa inédita que foi a inserção ao programa de pós-graduação, que me possibilitou conhecer/reconhecer o quanto se faz necessário para que um professor se torne um pesquisador de sua própria prática e, ainda, foi muito importante estudar sobre o início de carreira do professor de ciências e biologia, justamente porque se trata de um estudo que tem tudo haver com o meu metiê profissional. Foi como se tivesse encontrado um “tesouro perdido”.

Espero, relevantes contribuições, pois sou cônica de que é apenas o começo de uma série de outras investigações que farei daqui por diante.

CAPÍTULO I

O INÍCIO DE MINHA CARREIRA DOCENTE : reconstruindo caminhos e reflexões sobre a minha história de vida pessoal, acadêmica e profissional.

Atenção para as vidas dos professores, que constituíram, durante muitos anos, uma espécie de “paradigma perdido” da investigação educacional. Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.
(ANTÔNIO NÓVOA)

Buscando na memória a minha história

Ao iniciar este estudo, tenho como objetivo principal compreender a vida profissional de professores em início de carreira, no intuito de contribuir para a formação inicial e continuada de professores de Ciências e Biologia, apontando possibilidades de melhoria no processo de formação em nível superior.

A minha inserção no Programa de Pós-Graduação foi substancial e significativa para enriquecer e aprimorar meus conhecimentos sobre a formação de professores de Ciências e Biologia, pelo fato de atuar nessa área como professora de Prática de Ensino. Por isso, decidi neste capítulo, narrar/analisar minha história de vida pessoal, acadêmica e profissional, revivendo os diferentes percursos até chegar à docência superior. Com isso, pretendo apresentar ao leitor a minha trajetória e evidenciar o lugar de onde olho os sujeitos da pesquisa.

O problema principal a partir do qual delineio este caminhar investigativo é *Como se configura o início de carreira docente de professores de Ciências e Biologia e que conflitos e tensões são evidenciados nesse momento inicial de suas vidas docentes.*

Para isso, lanço mão de minhas memórias juntamente com as de mais seis professores, considerando com Bosi (1979 apud SOARES, 2001, p.21) que diz:

(...) O passado não é o antecedente do presente, é a sua fonte (...) é pelo presente que se explica o passado – o acontecimento atual, efeito dos acontecimentos passados, é que permitirá perceber e bem avaliar esses acontecimentos passados(...)

Enveredar pelo que sugere a idéia destacada, relacionando-a com a questão de minha pesquisa, significa enfatizar o papel da memória na constituição dos sujeitos, neste caso, de sujeitos professores que ao contarem, re-vivem o passado, trazendo para o presente emoções e sentimentos de algo, que foram relevantes em suas vidas e que têm importância no presente. Larrosa (1998 apud T.O, GONÇALVES, 2000)

Hoje, percebo com clareza os modos pelos quais minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional tem sido construída progressivamente¹. Minha inserção nos estudos pós-graduados tem me proporcionado momentos de intensas reflexões sobre minha formação, e sobre minha vida como professora, tecida de modo indissociável com minha história de vida como pessoa (NÓVOA, 1995).

Em minha atuação como professora de Prática de Ensino, trabalhando de modo contínuo com a formação de futuros professores de Ciências e Biologia, busco enfrentar os diferentes caminhos que a carreira docente exige, como sempre exigiu, construindo progressivamente uma postura de professora reflexiva,

¹ Minha opção pela carreira docente não foi difícil porque o ambiente em que vivia, me dava condições para enveredar por este caminho. O caminho foi construído desde a minha infância porque meu pai era professor, meu tio também. O ambiente escolar em que eu vivia durante a escolarização fundamental me proporcionava um fascínio pela carreira docente. No (NPI) – Núcleo Pedagógico Integrado, escola em que estudei no nível médio, também mantive um bom relacionamento com os professores e com os colegas. Decorrendo dessas experiências muitas das influências pelo magistério.

pesquisadora da minha própria prática docente, conforme destacam autores como Alarcão (2003), Schön (1992), Zeichner (1993) e outros, enfrentando desafios diferenciados que a vida docente apresenta no contexto atual da sociedade do século XXI.

Considero o caminho da pós-graduação desafiador, capaz de provocar mudanças consideráveis na vida do professor. Uma dessas mudanças é, certamente, provocar uma crise de confiança (SCHÖN, 1983 apud ALARCÃO, 2003) face à realidade societária em que se insere. A crise de confiança manifesta-se nos profissionais recém formados pela deficiência que sua formação tem em subsidiar a resolução de problemas enfrentados no início de suas atuações no seio dessa sociedade em constante mudança. O professor iniciante na carreira de acordo com Schön (1983 apud ALARCÃO, 1996, p. 13) tem motivos para isso, pois

A formação a que são submetidos nas universidades é inadequada. Nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real. Porém, mais tarde, na vida prática, encontram-se perante situações que, para eles, constituem verdadeiras novidades. Perante elas, procuram soluções nas mais sofisticadas estratégias que o pensamento racionalista técnico lhes ensinou; por vezes em vão(...).

Passei, certamente, por uma crise dessa natureza no início de minha carreira docente². Era aluna do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, porém não tinha confiança naquilo que eu estava fazendo. Faço minhas as palavras de Alarcão (1996, p.14), quando diz: estava com a “síndrome (sic) de me sentir atiradas às feras, numa situação de *salve-se quem puder ou toque viola quem tiver unhas para a toca*”. Era uma situação de conflito pois, eu não tinha a quem recorrer naquele momento inicial de minha carreira docente (os alunos eram todos mais velhos do que eu, tudo era novidade). Eu queria ousar na minha prática docente,

trabalhando da melhor forma possível, num tatear constante, buscando superar “o choque do real” (NÓVOA, 1995; HUBERMAN, 1989) e, não raro, acabava me decepcionando, em virtude de sentir-me sozinha neste momento inicial.

O que alguns autores (ALARCÃO, 1996; NÓVOA, 1995, HUBERMAN, 1989, GUARNIERI, 2000) mostram também, é que o professor, nesse período inicial, fica totalmente no escuro, sem saber para onde deve seguir. Eu também me sentia às cegas. Até porque, naquela ocasião, quando comecei minha atuação como docente, ainda não havia cursado nenhuma disciplina pedagógica - nem didática, nem psicologia da aprendizagem. O modelo formativo era baseado na racionalidade técnica (SCHON, 1992, ZEICHENER, 1993, GUARNIERI, 2000) e o contato com essas disciplinas ocorriam somente ao final do curso, de modo extemporâneo, sem muito significado para a profissão de professor. Tal situação está mudando no âmbito do curso, diferentemente do que ocorreu na minha formação inicial, o professor em formação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, hoje, vive essas experiências desde o início do curso, tendo possibilidades de desenvolver-se profissionalmente já durante o curso inicial (ALARCÃO, 1996, IMBERNÓN, 2000; T.O., GONÇALVES, 2000; T.V.O, GONÇALVES, 2000), podendo superar muitos dos problemas que interferem no início da carreira de professor, permitindo a construção de saberes profissionais durante esse período.

Essa perspectiva formativa também possibilita ao aluno melhores condições de saber se realmente é esse o caminho que ele pretende trilhar para a docência, porque ele já começa a interagir em situações de aula, conhecendo espaços formais e não formais de Educação em Ciências e Biologia e, progressivamente, vai se introduzindo na profissão docente.

² Ministrei minhas primeiras aulas no SENAI (Serviço Nacional de Aperfeiçoamento Industrial) como professora de Química e Biologia para alunos adultos, cursando o ensino fundamental(5^a a 8^a).

A fase inicial do meu ingresso como aluna na Universidade, paralelamente ao meu início como professora de Química, Biologia e Ciências, foi muito difícil para mim, porque eram muitas disciplinas e eu não detinha conhecimentos de base para atender a todas as exigências que o próprio curso fazia. Eram disciplinas das áreas de Ciências Exatas e Naturais³, tais como Álgebra Linear, Cálculo I, Cálculo II, Física Geral, Física I e outras.... Isso me causava muita tensão e dúvidas imensas na minha vida acadêmica, porque eu gostava de Ciências e Biologia e não de Física, Cálculo, etc... Mesmo tendo estudado numa Escola de Aplicação⁴, sentia dificuldades face às diferentes formas de estudar/aprender na Universidade. Era uma inquietação constante, vivia estudando, perguntando e procurando aprender, durante todo o percurso de minha vida acadêmica, como aluna do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Invoco, então, Freire (1996) que me faz analisar o sentimento de inconclusão que me tomava, já naquele momento. Essa incompletude é referida nos seguintes termos: “Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento”(p. 50). Esse sentimento me acompanhava, mesmo de modo intuitivo, fazendo com que minha inconformidade com a ignorância mobilizasse a procura constante em conhecer mais e melhor.

Nessa perspectiva de anseios e procuras, e apesar de toda ansiedade vivida no contexto universitário, no início da graduação, algumas disciplinas foram agradáveis de aprender, como, por exemplo, a de Didática Geral. O que contava muito era a postura da professora, o seu traquejo, a sua forma de ensinar. Isso eu fui

³ Nessa época, apesar de termos feito vestibular para os cursos específicos de Licenciatura em Biologia, Física, Química e Matemática, todos tínhamos que fazer, nos dois primeiros anos, a Licenciatura Curta em Ciências, pela qual todos faziam disciplinas relativas aos quatro cursos, como fases iniciais desses.

analisando na medida de minhas observações. No caso da Didática, a professora *sabia ensinar*, tinha uma maneira que cativava o aluno para aprender, para questionar e para elaborar suas atividades em sala de aula. Isso me deu um ânimo maior para estudar e fazer o curso. Essas questões sobre saber ensinar, saber delinear um conteúdo de forma que atendesse às reais necessidades dos alunos, eu percebia claramente nessa professora, porque ela vivia a aula, se interessava pelo aluno e pelas questões que discutíamos no cotidiano. Ela apresentava uma experiência tão nítida no que tange a saber ensinar, que despertou em mim um interesse em ser professora e coragem para enfrentar aquele currículo vigente que era “pesado, frio e enfadonho”.

A experiência que adquiri com a professora acima mencionada foi relevante para que eu percebesse a grande necessidade de *saber trabalhar em sala de aula*, o que era o que eu mais necessitava naquele momento. Como saber fazer em sala de aula? Mesmo ainda sendo uma aluna-professora, eu já queria saber trabalhar efetivamente em sala de aula, saber conduzir de forma agradável a minha turma, adquirir conhecimentos científicos e pedagógicos para aprimorar e construir um trabalho digno e promissor na carreira docente. Isto constituía objetivos fundamentais naquele momento na minha vida.

TARDIF (2002, p.16-17) “*mostra que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula*”. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função de seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho, o que lhes fornece princípios para

⁴ Fiz toda a Escola Básica no Núcleo Pedagógico Integrado da UFPA, uma Escola de Aplicação.

enfrentar e solucionar situações cotidianas. Foi assim que superei algumas ansiedades e conflitos, decorrente do início de carreira, articulando minhas experiências como aluna à minha ação como professora, o que foi possível pela mediação dos saberes construídos na disciplina acima referida.

No presente, posso imaginar em função das dificuldades encontradas que, se tivesse tido oportunidade de me iniciar como “aprendiz de professora” desde o início do curso, como ocorre em alguns cursos de professores, não teria tido tantos conflitos e tensões nesse período, porque teria, certamente, desenvolvido alguns saberes profissionais com os quais lidar no início do trabalho docente.

Comungo com FREIRE (1996), anteriormente mencionado, com a idéia de que o professor nunca chega à completude de sua formação pedagógica. Ele vai construindo a sua ação-reflexão-ação docente em cada momento de sua vida, durante a sua prática docente. Naquele momento, da minha vida, no entanto, eu já tinha certeza de eu queria ser professora, só não sabia que a caminhada era tão árdua, e nem tão gratificante.

Nessa época, eu vivia uma expectativa muito grande porque trabalhava e estudava e esse ritmo exigia muito de mim no preparo das aulas e no horário que tinha que cumprir, diariamente, de trabalho e estudo, conciliando o ofício da profissão e os momentos na formação inicial.. Por outro lado, sentia que estava faltando algo que me sustentasse, do ponto de vista profissional.

Como professora, me sentia como se estivesse num labirinto; entrava na sala e sempre trazia uma expectativa nova com relação às técnicas e maneiras que deveria utilizar para ensinar bem e atender às reais necessidades de meus alunos. Essa situação, incidente, foi muito marcante no momento inicial de minha carreira docente. Além de querer atender da melhor forma possível o meu aluno, também

queria ensinar sabendo que estava no “caminho certo”. Mas, onde encontrar a “fórmula certa” para ensinar, se a prática de ensino era e sempre havia sido “*um salve-se quem puder*”(ALARCÃO, 1996).

Embora a situação vivida por mim, acima relatada, tenha ocorrido no final dos anos 70, parece perdurar até os dias atuais, apesar do movimento vigente de renovação dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores. Isso porque no Brasil a política educacional está muito aquém do necessário. O governo e a própria sociedade ainda caminham a passos lentos, numa morosidade incrível, no sentido da qualidade e valorização da educação. O professor não é valorizado, o salário não condiz com o trabalho que ele desempenha em sua ação pedagógica, as condições físicas e estruturais das escolas são precárias e até mesmo o próprio professor não se valoriza. Porém, é preciso haver uma ação-reflexão conjunta, Escola – Professor – Aluno - Governo e Sociedade. Como aponta ALARCÃO (2003, p.17-18),

Temos de reconhecer que o exercício livre e responsável da cidadania exige das pessoas a capacidade de pensar e a sabedoria para decidir com base numa informação e em conhecimentos sólidos. O cidadão é hoje cada vez mais considerado como pessoa responsável. O seu direito a ter papel ativo na sociedade é cada vez mais desejado. Trata-se de uma grande conquista social, nas situações em que esse direito já foi conquistado, o que infelizmente, não acontece de uma forma universal. Essa questão sócio-política tem que ser tida em conta, nem políticos, nem educadores podem ignorá-la, sob pena de se estarem construindo castelos de areia.

As escolas estão precisando de apoio, o professor está sozinho, vive desestimulado, desinteressado, o aluno não quer aprender... É preciso haver motivação, há necessidade de se partir para novos desafios... O mundo, hoje, a própria vida exige um preparo maior, uma condição melhor, o professor tem que aprender a confiar em si mesmo, buscar na ação pedagógica mecanismos que possam favorecer um caminho mais suave para a docência, para a sala de aula, para a sua prática docente. Para Zeichner (apud CHAVES, 2000)

A prática docente não se restringe às ações desenvolvidas em sala de aula ou exclusivamente ao processo ensino-aprendizagem de conhecimento acadêmico, mas consiste na ação social mais ampla, constituída e condicionada por fatores sociais que dimensionam, orientam e modulam o trabalho pedagógico e extrapolam o ambiente escolar.

De fato, a centralidade da escola como desenvolvimento humano e social está cada vez mais claro. A reflexão não pode se limitar à questão técnica do ensino, como eu pensava antes, excluindo o âmbito ético e moral do processo pedagógico; nem pode se ater à atividade individual do professor de forma descontextualizada das condições sociais do ambiente escolar. Para o autor, a reflexão deve ser encarada como uma prática social e coletiva pelas seguintes razões:

...Por estar filiado à tradição de prática reflexiva voltada para reconstrução social na qual enfatiza a reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade e a avaliação das ações na sala de aula quanto à sua contribuição para maior igualdade e para uma sociedade mais justa e decente. (ZEICHNER apud CHAVES, 2000, p.55)

Assim, ao professor cabe a missão de constantemente estar revendo suas ações num movimento de *reflexão na ação*, de *reflexão sobre a ação* e de *reflexão sobre a reflexão da ação* (SCHÖN, 1992), utilizando para isso de memórias re-vividas, re-contadas e re-criadas por estarem nessa condição. Razão pela qual são possíveis de imprimir mudanças nos contextos da prática.

Conflitos e tensões na minha vida profissional: desafios e tomadas de decisão.

Houve um momento na minha vida em que alguns colegas consideravam que eu estava tomando uma decisão precipitada, pois já havia concluído o curso de Ciências Biológicas e exercia um cargo administrativo na Universidade⁵ tendo, então, quase dezoito anos de função administrativa, quando

⁵ Ingressei na Universidade Federal do Pará na função de agente administrativo, durante a graduação, e desenvolvi as três atividades, até concluir o curso, momento em que passo a atuar apenas como assistente administrativo e professor do ensino médio e fundamental, até ingressar na carreira no ensino superior.

surgiu um concurso público para ingresso na Universidade na disciplina Prática de Ensino em Ciências Biológicas; não hesitei em fazê-lo. O grande questionamento de meus colegas era de que eu estava deixando o certo pelo duvidoso. Esse episódio foi marcante porque pude, a partir daí, alcançar o que eu queria como meta de vida: ser professora universitária, formadora de professores. Porém, precisava tomar algumas decisões que poderiam ou não afetar a minha vida pessoal e profissional, porque eu tinha necessidade de solicitar o meu desligamento da função administrativa anterior, para poder exercer a docência. Esse período em minha vida foi muito tenso e conflituoso, porque, embora tivesse clareza de minha opção pelo magistério, ainda não tinha sido chamada para ser professora e não poderia pedir demissão da função administrativa e perder esta fonte de renda. Eu me lembrei de uma máxima “mais vale um pássaro na mão do que dois voando”.

Consultei meu pai, também professor da UFPA, e ele disse “*não faça isso, nunca se pede demissão*”. Contudo, eu, aprovada em segundo lugar, não tinha perspectiva de ser chamada, pois a Universidade não dispunha de mais vagas naquele momento. Que situação difícil a minha naquele período! Terminei tomando a decisão de “demissão voluntária”, atendendo a um programa do governo federal à época. Resolvi enfrentar esse grande desafio, com a esperança de ser chamada para assumir o cargo de professora que era, como já disse, “meu sonho” e, para tanto, surgiu a grande oportunidade, e fui chamada pela Universidade.

Considero esse episódio em minha vida pessoal e profissional tão marcante que jamais vou esquecer. Foi uma decisão que tomei e que até hoje eu analiso e reflito procurando entender todo esse trajeto na minha vida profissional que não foi fácil. Por isso, considero que, para se galgar um lugar na sociedade

brasileira, no meio em que se vive, há que se ter garra, vontade, persistência e, sobretudo, determinação.

Ser professor exige atualização permanente. Para isso, há que haver “o impulso para a frente” (MORAES, 1992) ou o sentimento/atitude de “busca constante” (GONÇALVES, 2000, FREIRE, 1996). Há também necessidade de se empenhar com esmero, com dedicação e sobretudo com amor, pois, conforme Freire (1996), ensinar exige “amorosidade”. Para mim, ser um *bom* professor requer levar em conta todos esses aspectos. No presente a esse respeito, na docência superior com mais experiência e serenidade.

Estar em um programa de pós-graduação me proporciona, sem dúvida, conhecimentos e olhares significativos e críticos sobre/para a minha formação acadêmica, profissional e sobretudo pessoal, porque compreendo a necessidade do professor se qualificar continuamente, posto que precisa estar atento às mudanças ocorridas em seu País e no mundo. Além disso, necessita inteirar-se de seu dia-a-dia na escola, conhecer melhor o seu aluno e se preparar mesmo, investir nesse preparo, persistir numa qualificação inovadora, estar disposto a enfrentar desafios...

T.V.O., GONÇALVES (2000) atribui o desenvolvimento profissional de professores, entre outros quesitos, à proposição, à aceitação e ao enfrentamento de desafios. Posso dizer que assumo tal premissa para este desenvolvimento, dizendo ainda que as contradições presentes nos contextos de minha vida relatados me fizeram construir “uma identidade profissional própria forjada no encontro” [comigo mesma] de “lógicas contraditórias e de referentes nem sempre compatíveis (FONTOURA, 1995, p.176.). Assim, vários dos momentos por mim refletidos, no âmbito pessoal.

O início de minha carreira docente na Universidade: uma conquista gradativa

As vicissitudes ocorridas durante o início da carreira como docente do ensino fundamental em situação leiga, concomitante ao que vivi durante o curso de graduação, apresentaram algumas características que me possibilitaram, compreender de modo singular os problemas vividos quando de meu ingresso e início de carreira como professora de terceiro grau.

Efetivamente, iniciei minha prática docente universitária no final de um mês de dezembro, quando consegui realizar o meu grande propósito de ser professora da Universidade. Toda a tensão motivada por aquele movimento de mudança em minha vida profissional proporcionou-me, contudo, grande satisfação ao assumir um novo compromisso que me abria um novo/outro espaço de conquista profissional.

Ao caminhar para as salas de aula, pelos corredores sentia tanta satisfação que às vezes pensava que “tudo era um sonho”. Naquele momento eu não pensava em outra coisa a não ser na sala de aula: *como eu deveria entrar e falar com a turma.*

Mesmo consciente de que já havia estado em uma sala de aula, já tinha tido experiências com outras turmas, já no ensino superior, esse momento para mim se tornava bem diferente, por se tratar de uma contratação efetiva com dedicação exclusiva numa Instituição de Ensino Superior considerada de qualidade. Portanto, me perguntava sempre qual seria a minha postura frente a alunos universitários de Metodologia e Prática de Ensino de Biologia neste meu novo contexto de atuação docente.

Todo esse processo supra citado de ter que assumir e atender as turmas para mim era algo extraordinário porque eu me sentia bem e nem pensava em dizer não. Na minha mente, só havia disposição para trabalhar na docência da universidade, porque era tudo o que eu queria fazer. Minha vivência e convivência na universidade me impulsionava a aprender e a procurar saber fazer na medida de minhas limitações tudo o que me competia dentro de minhas atribuições especialmente na sala de aula. Esse período foi muito importante porque tive a oportunidade de conhecer a universidade no que tange às questões administrativas e acadêmicas, associadas, pois uma Instituição de Ensino Superior requer conhecimentos e habilidades consideráveis para que se possa avançar e alcançar os objetivos dos cargos/funções assumidos.

Muito embora tenha iniciado a minha carreira docente, já com uma certa experiência para ensinar, conforme destaquei anteriormente, tendo subsídios consideráveis para que o meu início de vida docente na universidade se estruturasse de forma mais efetiva, no meio acadêmico e profissional vivemos ainda numa situação de *“salve-se quem puder”*. Fui para sala de aula sozinha e me apresentei aos alunos.

Os colegas professores não tinham/tem tempo para interagir, trocar idéias. Eu me sentia solitária neste novo início. Concordo com Nóvoa (1995) e Huberman (1989), quando dizem que é difícil numa instituição de ensino superior haver grupos de professores reunidos para discutir assuntos concernentes às questões de sala de aula, de conteúdos, de práticas desenvolvidas, de experiências vividas. O professor tem que partir sozinho para o campo de trabalho, não há interação entre os pares para um certo compartilhar desejável. Eu passei por todas essas experiências quando comecei minha carreira docente universitária.

Porém, das agruras vividas, pude construir alguns saberes. Aprendi que se você quer ser um bom professor, deve se esforçar e ir em frente, construir o seu espaço, ler bastante, integrar-se em um grupo de pesquisa, aprender a lidar com os colegas, a respeitá-los, conforme o trecho adverte “ *se você quer tirar mel não espante a colméia*” (CARNEGIE,1996, p.4). Penso ser prudente saber lidar com as coisas da vida, saber compreender que as pessoas são diferentes e é necessário saber lidar com elas, numa relação de tolerância mútua. Tudo isso aprendi no início de minha carreira docente, contudo, continuo aprendendo até hoje.

A construção de minha realidade profissional: o caminho da pesquisa na Educação em Ciências

Dessa forma, comecei a construir a minha identidade profissional aliando a minha prática docente às leituras constantes pertinentes à formação docente, tais como (ALVES, 2001), (CARVALHO & GIL PERES, 1995), (PERRENOUD 1999); (CUNHA 2000), dentre outros. Sentia necessidade de um tempo maior para a pesquisa, pois a minha carga horária tem sido totalmente utilizada na docência, tanto para atender as turmas de Prática de Ensino e de Metodologia de Ensino de Ciências Biológicas quanto para atender a turmas do Curso de Pedagogia na disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos de Ciências.

Uma outra oportunidade de ensino que surgiu no início de minha carreira docente na universidade foi minha inserção em um “projeto de interiorização”, que também me proporcionou um olhar diferenciado sobre a aula, pois o trabalho realizado nos outros Campi da Universidade são experiências docentes que, a meu ver, todo professor deveria passar, porque são muito ricas em termos de desenvolvimento profissional, em resposta aos muitos desafios que precisa enfrentar, face a realidades distintas e a contextos diferenciados.

Ao perceber a importância da pesquisa em Educação em Ciências e Matemáticas, passei a criar o tempo necessário para assegurar condições de estar discutindo, elaborando, investigando e, sobretudo, tratar da minha formação profissional tanto quanto para contribuir para a de meus alunos e, indiretamente, para ações no contexto mais amplo em que estou inserida (ZEICHENER, 1993). Afinal, o professor precisa refletir em sua ação docente, sobre o trabalho que realiza, para que possa contribuir tanto para sua vida pessoal, quanto para a formação da cidadania nos contextos em que atua, aperfeiçoando-se paulatinamente na profissão.

Assumir-me como professora pós-graduada vem sendo importante na minha vida profissional porque me possibilita caminhos que até então eu não tinha trilhado de forma concreta, que era o caminho da pesquisa na educação em ciências. Vejo que é mister que o professor atue na *docência com pesquisa*, pois esta lhe dá subsídios necessários para um caminhar com desenvolvimento profissional que requer um envolvimento antecipado com as questões específicas da profissão de professor.

Por meio das leituras que venho realizando a cada dia, tenho certeza de que meu trabalho docente precisa ser consolidado (GUARNIERI, 2000). Desde que iniciei a minha carreira até hoje me preocupo em saber como estou desenvolvendo o meu trabalho, se este atende às necessidades formativas de meus alunos (CARVALHO & GIL PEREZ, 2003), se estou sabendo avaliar no momento oportuno, se estou pesquisando, se estou inovando, se estou refletindo e como estou fazendo tudo isso.

Os últimos autores já citados anteriormente evidenciam o que os professores de Ciências devem “**saber**” e “**saber fazer**”. Convenci-me, em

decorrência dessas leituras, de que para ser professor de Ciências e de Biologia tem que se buscar uma especialização com o objetivo de saber/conhecer e saber/fazer melhor na profissão professor.

O caminho da docência, a pesquisa, a formação inicial e continuada de meus alunos, tudo isso está vinculado a uma participação contínua e efetiva na pesquisa sobre a prática docente, pois vejo hoje que o professor tem que abraçar o caminho da pesquisa dentro de seu trabalho docente. Sem isso ele fica alheio às inúmeras questões ligadas ao seu que/fazer em sala de aula e sobretudo para a sua vida pessoal e profissional.

No próximo capítulo, narro os caminhos da pesquisa com as opções que tomei frente a este estudo, os avanços pelos quais tive a oportunidade de percorrer face as diversas e pertinentes leituras sobre a temática em questão e os limites que pude alcançar, pois compreendo que fazer pesquisa há necessidade de um preparo contínuo e seguro para que se alcance resultados significativos.

CAPITULO II

OS CAMINHOS DA PESQUISA: opções, avanços e limites

*“O caminho se faz caminhando”
Paulo Freire*

Neste capítulo, narro os caminhos teóricos e metodológicos que decidi assumir nesta pesquisa, apresento os sujeitos de minha pesquisa e a entrevista com minhas pretensões frente ao estudo em questão. Ressalto que é um caminho não linear, com alterações, portanto, durante o percurso. Discuto também, sobre as opções assumidas e os avanços obtidos e os limites percebidos.

Quando ingressei no Curso de pós-graduação tinha intenção de investigar uma temática voltada para minhas ações docentes como professora de Metodologia e de Prática de ensino em Ciências e Biologia, queria trabalhar a partir da temática de jogos didáticos no ensino de Ciências. Entretanto, face aos diferentes momentos vividos na pós-graduação, e o contato com a literatura pertinente ao professor como investigador da própria prática, reflexivo(SCHÖN,1992) e também pelas idéias da pesquisa narrativa(CONNELLY&CLANDINI,1995), formação de professores de ciências (CARVALHO&GIL PERES, 2003; NÓVOA, 1992; HUBERMAN, 1989), passei a alentar a possibilidade de investir nesse campo. Isso foi acrescido da orientação cuidadosa recebida e das discussões com minha orientadora. Resolvi, então, desenvolver um estudo que me desse subsídios necessários ao meu trabalho docente (e de outros formadores!) e, sobretudo, para minha formação profissional, nos termos que sempre me inquietaram, *para ser uma boa professora*, e ainda assumindo postura de fato reflexiva, o que poderia estender minhas ações no âmbito da formação de professores, com alunos das licenciaturas em que atuo.

Decidi, então, delinear um estudo sobre o início da carreira docente, buscando identificar e analisar conflitos e tensões de professores de Ciências e Biologia nessa fase de vida profissional. Faço isso, por meio das memórias de professores de uma escola pública de Belém. Ainda assim, durante algum tempo considerei necessário estabelecer relações com o momento atual da vida desses professores. Essa idéia foi abandonada por mim, em razão do tempo disponível para a realização da dissertação no mestrado.

Minha motivação para a realização desta pesquisa, além das razões acima explicitadas, situa-se na crença em possibilidades de mudanças na Educação e penso que os formadores sempre tem a aprender com os sujeitos por eles formados. Ao identificar necessidades formativas de meus ex-alunos no embate inicial da profissão docente, poderei contribuir com outros formadores e com a formação de novos profissionais.

Creio que, no final desta pesquisa, a minha vivência em sala de aula e o meu trabalho profissional será diferente e reflexivo em todos os aspectos de minha vida. Agora percebo, com propriedade, a grande necessidade que o professor tem de se qualificar para este mundo de incertezas (PRIGOGINE, 1996) e se preparar para este século, em que a complexidade (MORIN, 2000) e a incerteza parecem se instituir como paradigmas.

Presumo que o professor que se quer competente neste início de século tem que estar em processo de formação contínua, a partir da consciência de sua incompletude, como ensina Freire (1996). Deste modo, saberá buscar a sua constituição profissional progressiva e permanente. Não adianta abraçar a carreira apenas por motivação externa. Mais do que nunca, o professor precisa estar ciente

de seus deveres e comprometido com o seu papel de educador. Precisa ser um cidadão crítico e reflexivo em seu trabalho docente.

Dentro desse ideal (reflexivo), desenvolvo este estudo na perspectiva de uma pesquisa qualitativa, que pressupõe um ambiente social como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (BOGDAN e BIKLEN, 1981), assumindo ainda a abordagem narrativa (CONNELLY e CLANDININ, 1995) como metodologia de pesquisa. Desenvolvo análise de relatos autobiográficos, histórias de vida de professores, donde recorto o início de suas carreiras, articulando à minha história como professora, no contexto de compartilhamento com os sujeitos investigados.

No escopo da narrativa, trabalhei com entrevistas semi-estruturadas, com seis professores de uma escola pública de Belém, o que me possibilitou um contato direto e prolongado com o ambiente e a questão principal que movia o estudo: **Como se configura o início de carreira docente de professores de Ciências e Biologia e que conflitos e tensões são evidenciados nesse início?** A imersão nas memórias dos professores, sua falas que trazem e contam suas vidas no início de carreira profissional, me conduziram a análises instigantes sobre a questão delimitada da formação de professores.

Os propósitos da pesquisa dizem respeito a buscar compreender o que a problemática da questão acima sugerida traz de elementos para se discutir o início da carreira docente, o que justifica, inclusive, pelo fato de que até bem poucos anos atrás a universidade em que atuo (UFPA) era a única formadora de professores para essa área no Estado do Pará, representando um retorno à instituição sobre o processo de formação, quer inicial, quer continuada.

Levando em conta a importância da memória nos relatos de vida profissional dos professores investigados, este estudo pretende assim oferecer uma contribuição para o fortalecimento da identidade profissional, para a formação inicial, continuada, para o professor no início de carreira e para os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à formação de professores de Ciências/Biologia. Entendo, também, ser possível construir um olhar diferenciado de professores de Ciências e Biologia, com a intenção de desenvolver a minha prática docente de forma mais efetiva e criativa.

A Escola Pública foi escolhida para este estudo de forma intencional, devido eu ser professora de Prática de Ensino de Biologia e ter me sentido mais à vontade para definir esta escola como campo de pesquisa, pelo fato de ter experiência interativa com ela, nos estágios dos alunos do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Neste âmbito, escolhi os (6) professores de Ciências e Biologia, numa disposição para qual a minha investigação estava pautada.

Quando realizei a entrevista na escola, busquei dirigir-me diretamente aos sujeitos de minha pesquisa para verificar sua disposição em participar deste projeto, cedendo desta forma, um tempo que foi destinado para a entrevista, na própria escola.

A narração (e seu respectivo registro) foi a forma pela qual os seis professores e professoras de Ciências e Biologia puderam dar concretude e visibilidade às memórias sobre os três (3) primeiros anos de carreira docente. Narrar suas histórias lhes possibilitava esse lembrar, refletir e ressignificar o vivido para o tempo presente.

Considero nesta pesquisa, o início de carreira como sendo os três primeiros anos de trabalho docente, embora autores como (GUARNIERI, 2000, p.09)

e (NÓVOA, 1995:164) costumem considerar os dois primeiros anos. Faço isso motivada pela realidade brasileira de formação de professores ainda nos moldes da racionalidade técnica (SCHÖN, 1992), o que acarreta a possibilidade de estágio docente somente no último semestre do curso de licenciatura.

Busco nas memórias dos professores informantes o início de suas vidas docentes, o caminho percorrido, procurando perceber as diferenças, as similitudes, e tensões vividas nesse período de vida profissional. Faço isso numa interlocução com autores pertinentes à pesquisa em questão, tais como Nóvoa (1992), Huberman, (1989); Zeichner (1993), Schön (1992), Cunha (1995), Alves (1995), Guarnieri (2000), Guedes-Pinto (2002); Tardif (2000), Perrenoud (2000), Marcelo (1998), Ponte (2001), Aragão (2001); Gonçalves T.V.O (2000); Gonçalves T.O (2000); dentre outros.

Passo, a seguir, a discutir sobre o papel das memórias nas narrativas, tendo em vista o recurso básico, de informações que adoto nesta pesquisa.

O papel da memória nas narrativas

Se considerarmos a memória um processo, e não um depósito de dados, poderemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social, tornando-se concreta apenas quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas. A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes – exatamente iguais (POLLAK, 1992 & BOSI, 1995 Apud GUEDES –PINTO, 2002, p.16)

De acordo com excerto acima, as memórias lembradas vêm carregadas tanto da marca da história pessoal de cada sujeito entrevistado como também trazem em seu bojo as marcas dos contextos socioculturais por ele

vivenciados. Assim, as histórias narradas, com as várias facetas da vida de cada professor/professora entrevistada, servem para compor o texto que narra e analisa as histórias, nas quais posso ver fortemente relacionada a minha própria história de vida pessoal e docente.

Neste sentido, Portelli (1997b apud GUEDES PINTO, 2002) enfatiza que trabalhar com memórias significa trabalhar algo que está em processo e com um processo que é singular. Ou seja, as histórias relatadas, mesmo que parecidas, possuem suas particularidades, sua própria identidade. Assim, cada narrativa é única e deve ser tratada como tal.

Busquei dar lugar ao que Pollak (apud GUEDES-PINTO,1997) denominou de *memórias subterrâneas*, isto é, as memórias que estão guardadas de modo muito profundo na mente, ou mesmo inconscientemente, e que podem vir a aflorar, sendo recuperadas aos poucos, quando motivadas por razões do tempo presente. Procuro delinear como se configura o início de carreira docente de professores de Ciências e Biologia num caráter singular trazendo à narrativa as falas dos sujeitos.

Segundo Montenegro (apud GUEDES-PINTO, 1997), quando se trabalha com processos de rememoração e propõe-se à pessoa entrevistada vivenciar a experiência de retorno ao passado, ela o faz por meio das percepções e influências que as experiências mais recentes lhe proporcionaram, possibilitando para ela, então, a construção da compreensão dos próprios processos de constituição de sua história de vida ou até mesmo das identidades pessoal e profissional (NÓVOA, 1995). Assim, rememorar o passado não significa trazer de volta ao presente os acontecimentos vividos tal como se sucederam, mas

reconstituí-los através da nossa vivência atual. Diz Montenegro (apud GUEDES-PINTO, 2002):

Este movimento permanente de re-significação da memória a partir das experiências do presente, associado a todo o conjunto de processos de fundação de outras memórias definem um vasto espectro de possibilidades de relações com o passado. Uma dimensão imperiosa desta relação é que a memória ao estar submetida a este refazer constante, não estabelece uma relação unívoca e preponderante na determinação de “olhar” para o presente e o futuro. (p.200)

Bosi (apud GUEDES-PINTO, 1995), no campo de estudo da Psicologia Social, discute com mais detalhes a questão do papel da memória na vida presente das pessoas, principalmente para os idosos. A memória, segundo a autora, nunca será um retrato fiel do passado, mas sempre uma reconstituição deste, tendo em vista o tempo atual. Assim, a memória pode projetar o presente, alterando o passado. A autora afirma, com relação à importância do processo de rememoração para os velhos, que “a memória não é sonho, é trabalho” (p.55).

Thompson (apud GUEDES-PINTO, 2002) focaliza a questão da narração como um ato de recordar, e enfatiza como o processo de narrar conduz o entrevistado a reflexões sobre si mesmo, sua identidade e suas trajetórias percorridas na história.

A narrativa constitui-se, assim, um instrumento de resistência, do ponto de vista do entrevistado, que pôde trazer possibilidades de um pensar sobre suas ações, inclusive de encontrar respostas para suas inquietações, abrindo-lhe novas perspectivas, desvendando formas de resistir. Conforme Menezes (1999) afirma:

“A memória não é apenas constatação do passado ou advertência; ela tem um vetor necessariamente projetivo. A elaboração da memória se dá no presente e vem responder as demandas do presente. Lembrar é resistir”. (p.5).

Vale ressaltar, ainda, que ao se trabalhar com memórias, é importante estar atento às variadas formas de manifestação das lembranças, que podem utilizar

maneiras particulares de linguagem para transmitir suas respectivas mensagens. Segundo os estudos de Bosi (1995), a linguagem torna-se um dos elementos catalisadores mais importantes do processo de rememoração. Souza (1996) também destaca a importância da linguagem, preocupando-se em ampliar o sentido desta, com o objetivo de construir um olhar ético para o cotidiano. Diz o autor:

Em um momento histórico em que a linguagem verbal é inteiramente esterilizada e tecnocrática, a linguagem das coisas e dos comportamentos assume uma importância decisiva na plena expressão da realidade. (p.68)

Certau (1994 apud GUEDES-PINTO, 2002: p.109), enfatiza que a narração (do relato, do discurso) exerce o papel de estruturar a realidade, pois através das seqüências narrativas, do contar suas histórias, o narrador tem a possibilidade de manifestar verbalmente seu mundo, corporificando-o e materializando-o. A narração põe em ação as práticas sócio-culturais daquele que tem a palavra e, dessa forma, ela se realiza também por meio de suas táticas de atuar no mundo em que vive. Eis uma arte-de-dizer:

O discurso aí se caracteriza não tanto por maneira de *se exercer* mas antes pela coisa que mostra. Ora, é preciso entender outra coisa do que a que se diz. O discurso produz então efeitos, não objetos. É narração, não descrição. É uma arte de dizer (...). Algo na narração escapa à ordem daquilo que é suficiente ou necessário saber e, por seus traços, está subordinado ao estilo das táticas (...) esta arte de dizer que é uma arte de pensar e fazer. (grifos do autor. p. 154)

Com relação ao “refazer constante” da memória destacada por Montenegro (1997), Certau (1994) também traz algumas contribuições. Ela destaca o fato de a memória produzir efeitos/acontecimentos a partir de sua mobilização, quando provocada por determinadas situações. Neste aspecto, a autora salienta o papel da memória como agente de mudanças, como produtora de rupturas no presente. Daí sua importância nesta pesquisa que trata das memórias de professores de Ciências e Biologia no início da carreira docente, buscando, desta forma, compreender conflitos e tensões presentes nessa fase de vida profissional.

Faço uma análise reflexiva sobre o início de carreira de cada um dos professores e professoras, com interlocução de autores pertinentes ao assunto em questão, fazendo contrapontos com o meu início de carreira docente.

A seguir, apresento os sujeitos investigados, as categorias de análise que construo a partir dos relatos dos sujeitos investigados e entrevista como instrumento de pesquisa, mostrando minha intenção frente ao *focus* de estudo.

Os professores (sujeitos de minha pesquisa), cujos nomes que elegi são fictícios, respeitando suas identidades frente a pesquisa, são: *Yolanda, Luciana, Márcia, Sérgio, Lobo e Lídia*. São seis professores que se colocaram dispostos a fazer parte desse estudo, respondendo satisfatoriamente as entrevistas gravadas literalmente e que, a pesar de ter feito uma pergunta frontal sobre os conflitos e tensões evidenciados no início de carreira docente, não inviabilizou de forma alguma o delineamento da pesquisa em pauta, porém esta questão não fez parte da análise do estudo. Quero ressaltar que, também me incluo neste estudo juntamente com meus sujeitos sobre todas as questões elaboradas para o primor científico das análises feitas em todo o trabalho pesquisado.

Quem são os sujeitos de minha pesquisa?

São egressos do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará. Todos são professores de Escolas Públicas, porém *Yolanda* e *Sérgio* trabalharam em escolas particulares logo no início de suas carreiras docentes concomitante com a escola pública. *Yolanda* já se aposentou pela SEDUC, porém ainda não parou de dar aula, pois atualmente está atuando numa instituição de ensino superior e pretende continuar trabalhando em sala de aula, porém de uma outra forma, como trabalho voluntário. *Luciana, Sérgio, Márcia e*

Lídia conseguiram fazer uma pós-graduação em ensino de ciências. Sérgio fez em Minas Gerais, Luciana, Márcia e Lídia fizeram aqui no em Belém, no NPADC/UFGA. Já o *Lobo* se aposentou.

Foi muito interessante ouvi-los por meio das entrevistas semi-estruturadas, pois eles ficaram bem a vontade para responder e sobretudo porque queriam contribuir de alguma forma para o incremento de uma ação efetiva frente a formação de professores especialmente em se tratando do início de carreira docente, pois eles conseguiram lembrar por meio de suas memórias até com um certo entusiasmo como foi o início de suas carreiras frente as diferentes dificuldades vividas no começo.

Ademais, apresento estes professores, porém de forma individual com os aspectos pontuais sobre sua formação inicial, que experiência obtiveram logo no início, em que área começaram a trabalhar e, ainda, situando-os no tempo e espaço devida docente.

Yolanda

Iniciou sua carreira em 1975. Formou-se primeiro em Farmácia depois em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Teve experiência com o Ensino Fundamental, Médio e Superior. Atualmente, trabalha na UEPA e já está aposentada pela SEDUC. O início de sua carreira ocorreu em Ciências; trabalhou com a 5ª e a 7ª série, depois passou a trabalhar com Biologia.

Esta professora antes de ser docente, já orientava seus colegas em grupos de estudos e explicava os assuntos para eles “com facilidade”, e ela foi “pegando gosto” por esse trabalho. Havia uma “certa segurança” quando a professora explanava assuntos de Biologia para seus colegas. Em sua família, tinha muita gente no magistério e ela observava muitas experiências docentes, nesse

âmbito social. O início de sua carreira foi bem cedo, ela era bem nova. Ela pretende futuramente fazer um trabalho voluntário para atender as pessoas carentes sem interesse nenhum em receber algo em troca, pois ela é espírita de “carteirinha” e quer fazer este trabalho por amor, porém só pretende realizá-lo depois que encerrar sua carreira docente na Universidade.

Luciana

Iniciou a sua carreira em 1986, em duas Escolas Públicas, porém nessa época, ela ainda não era formada em Licenciatura em Ciências Biológicas, mas sim, em Farmácia e Inglês e já atuava como docente. Foi a partir de 1995 que ela concluiu o seu curso de Biologia. A princípio, essa nem pensava em ser docente, pois ela queria ser médica pediátrica. No entanto, a sua tendência para a carreira docente, na sua opinião, foi devido a influência familiar, pois a sua mãe era Diretora e professora de uma Escola onde ela estudava, a sua brincadeira de infância era dar aula para os seus irmãos; suas tias eram professoras. Por tudo isso, Luciana atribui uma grande influência ao contexto para que ela se tornasse professora de Ciências e Biologia. Cresceu numa família de educadores. Começou no Estado em 1980, lecionando inglês. Foi contratada pela SEDUC como professora temporária de Biologia; era formada em Farmácia. Atualmente está com 22 anos de carreira docente no Estado. À época da entrevista, esta professora fazia uma especialização em ensino de ciências.

Sérgio

Iniciou sua prática docente em 1979. Formou-se em 1981, deu aula em Santarém e veio para Belém fazer faculdade em 1982. Sua tendência inicial era para carreira de medicina, inclusive chegou a fazer dois anos vestibular, porém não conseguiu passar. Aí então, resolveu fazer o curso de Licenciatura Plena em

Ciências Biológicas. Trabalhou primeiramente com o ensino fundamental, depois foi para o ensino médio e logo em seguida para o ensino superior. No seu início de carreira também teve a oportunidade de trabalhar com o ensino modular, um projeto de interiorização da SEDUC. Ele foi um dos precursores deste projeto. A princípio para este professor o início de carreira docente era uma espécie de “bico”, pois no começo ele queria ser médico e não professor.

Márcia

A professora Márcia iniciou a sua carreira em 1985, porém já trabalhava como professora primária, pois ensinava Ciências à nível de 1^a. a 4^a. séries; como disciplina única, em mais de uma turma. Depois de formada, passou a trabalhar com 5^{as}. e 8^{as}. séries e nesse mesmo ano, em 1985 já atuava como professora de Ciências. Sua decisão em ser professora começou desde pequena, porque em sua família eram três irmãs. Ela sempre gostava de dar aula e se lembra que uma professora sua disse: Márcia, você tem todas as características para ser professora e ela se empolgou, talvez isso tenha influenciado. À época da entrevista, Márcia estava fazendo curso de especialização em ensino de ciências, pois considera que o professor precisa se qualificar, buscar subsídios para um novo fazer pedagógico frente aos diferentes desafios que o ensino e a aprendizagem apresentam hoje neste novo milênio.

Lobo

O professor Lobo iniciou a sua prática docente em Ciências e Biologia em janeiro de 1978 – num cursinho pré-vestibular. Entrou em 1979 para a Faculdade de Odontologia e antes de começar a ter aula na faculdade, ele começou a dar aula para poder manter o seu curso superior que era muito caro. Logo a seguir, passou a trabalhar em um colégio particular. Começou a dar aula para o 2^o e 3^o ano

científico (hoje nível médio). Em 1975, este professor entrou para o exército e fez o curso de auxiliar de enfermagem, lá fez algumas matérias, para poder desempenhar algumas funções nessa nova ocupação. Tirou o primeiro lugar neste curso, a partir daí foi logo se identificando com a profissão de professor.

Lídia

A professora Lídia iniciou sua prática docente numa Escola de Ensino Fundamental, em Ciências. Decidiu ser professora de Ciências desde o primeiro ano pedagógico, quando estudava no IEP. Já gostava de Ciências, quando terminou este curso de magistério. Desde aí decidiu ser professora de Ciências. Fez um ano de vestibular para pedagogia, mas, não conseguiu passar. Ela mesma diz, *graças a Deus não eu não passei*. Logo em seguida, estudou e passou no vestibular para Biomedicina, depois para Licenciatura. Gosta e se sente bem como professora. Lídia sentiu muitas dificuldades no início de sua carreira docente devido sua formação inicial, pois considerava ter pouco base para a área de ciências e biologia.

Sobre a entrevista

A entrevista foi realizada no período relativo a três meses de um semestre letivo. Houve uma pequena demora durante as entrevistas e transcrições face algumas dificuldades de horário com os professores, sujeitos da pesquisa. Logo no início, foram feitas oito (8) perguntas durante as entrevistas; em seguida fiz as transcrições integralmente e depois percebi que poderia trabalhar com duas questões das quais apresentam condições para uma análise do estudo em pauta. Porém, a pergunta chave de minha pesquisa foi: **Conte como foi o início de sua carreira docente?** As demais foram utilizadas para conhecer e apresentar os sujeitos de minha pesquisa.

A partir das entrevistas e do aprofundamento na literatura, pareceu-me significativo estudar também a natureza dos conflitos e das tensões vividas no início da carreira docente, ficando, assim, evidenciadas as seguintes eixos de análises.

Eixos de análises:

- (i) as dificuldades de **ordem pessoal**;
- (ii) as dificuldades sobre o **ambiente escolar**;
- (iii) as dificuldades oriundas do **sistema educacional**.

Adiante, no próximo capítulo, analiso com base nos eixos de análises encontrados nas falas dos sujeitos como se configura o início de carreira de professores de ciências e biologia, os conflitos e tensões evidenciados neste período numa reflexão conjunta com autores que já vem trabalhando esta temática.

CAPÍTULO III

O INÍCIO DE CARREIRA DO PROFESSOR E OS CONFLITOS E

TENSÕES: discussões teóricas, análises e reflexões.

*“Os conflitos são a parteira da consciência”
Paulo Freire*

Voltando a atenção ao que desenvolvi no primeiro capítulo sobre as minhas memórias em início da carreira docente, primeiro no ensino fundamental e médio, depois no ensino superior, percebo algumas relações que vão desde aspectos mais pessoais, envolvendo os anseios, os conflitos, as incertezas, as crises de confiança (ALARCÃO, 2003), passando por (e correlacionado com) aspectos concernentes ao ambiente de atuação (a escola), em que pouco se dialoga e se interage (GUARNIERI, 2000), indo até aspectos envolvendo as questões mais externas do sistema educativo (ZEICHNER, 1993). Essas questões que elegi e depreendi de minha história pessoal e profissional, também foram recorrentes nas memórias dos sujeitos investigados.

Faço, neste capítulo, uma análise reflexiva sobre o início de carreira de professores de ciências e biologia, buscando investigar, sistematizar/analisar como se configurou para eles esse período de vida profissional. Nessa configuração, identifico e categorizo conflitos e tensões evidenciados nas narrativas dos professores investigados (certamente ressignificadas, como diz Larrosa (1995), pelas experiências e aprendizagens (ASSMANN, 1998) posteriores), a partir de suas memórias de docência, que marcaram o começo de suas vidas profissionais.

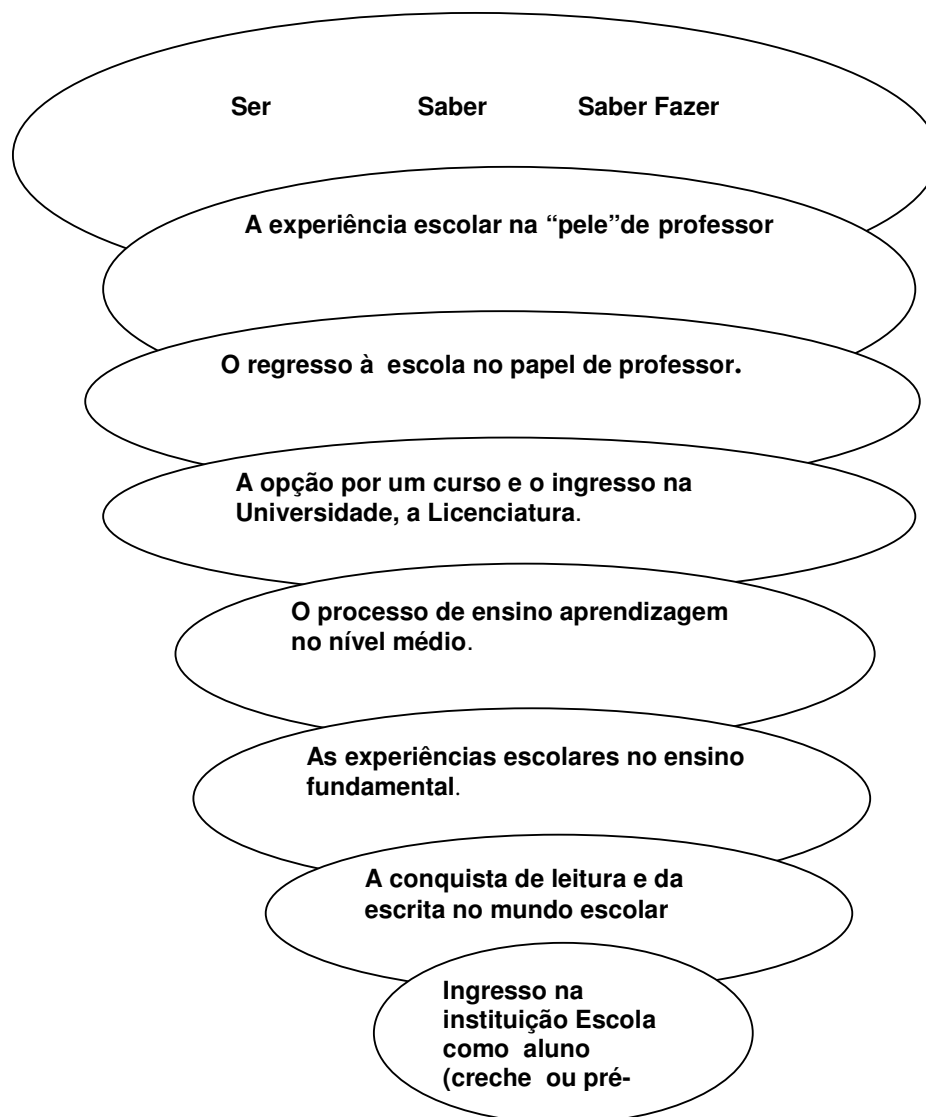
Os eixos de análise emergem das falas dos professores, situando-se no **âmbito pessoal**, no do **ambiente escolar** e no **sistema educacional**, conforme anunciei no capítulo anterior. Faço uma análise fenomenológica, numa interlocução com autores que já vem desenvolvendo esta temática, tais como: (NÓVOA,1995), (HUBERMAN,1989), (SCHÖN,1992), (PERRENOUD, 2000), (ALARCÃO,2003), (CARVALHO & GIL PEREZ, 2003), (CUNHA,1994), (MARCELO,1998), dentre outros. Levanto, também, a partir desses autores, discussões acerca de alternativas/possibilidades estratégicas para apoiar os professores recém-formados no período de ingresso na profissão, visando aumentar o grau de bem-estar profissional nesse período e o de confiança com os colegas mais experientes.

A carreira inicial de professores tem sido objeto de estudos e pesquisas desde o final dos anos 70 (PONTE, 2001; NÓVOA, 1996), acentuando-se cada vez mais nos últimos anos, o que, em parte é devido às diferentes mudanças ocorridas no setor educacional e na sociedade em geral, sobretudo a partir da globalização, fenômeno mundial que favorece a interculturalidade e o acesso aos bens de consumo e de informação. Essa nova realidade tem gerado, no meu modo de ver, necessidades de inovação na e para a formação de professores.

A literatura pertinente tem apontado a necessidade de transformações nos processos de formação e desenvolvimento profissional de professores, no sentido de buscar formar profissionais críticos e reflexivos sobre a sua própria prática docente (SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1993, dentre outros), de modo a atender os novos desafios deste início de século que se apresenta caracterizado como um século de mudanças e incertezas (MORIN, 2000), (PRIGOGINE, 1996).

Huberman (1989), ao estudar a formação profissional de professores, destaca que sua formação ocorre em um processo espiral ascendente ao longo de

sua vida como estudante. Neste sentido, pode-se falar em formação contínua, uma formação que ocorre durante toda a vida do sujeito, considerando as contribuições de suas diversas experiências, tomando-se em conta toda a sua história de vida. Assim, Huberman (1989), constrói o diagrama abaixo, evidenciando diferentes fases no ciclo de vida dos professores:



Pelo diagrama acima, Huberman mostra como o processo de formação se inicia desde o momento em que o sujeito começa sua escolaridade, até sua inserção na escola, “na pele” de professor, momento a partir do qual, passa a

consolidar-se na profissão, ou seja, no SER PROFESSOR, SABER E SABER FAZER, nos diferentes contextos de atuação.

Os professores investigados já haviam tido modelos de professores, tanto positivos, quanto negativos, no decorrer de suas experiências de vida. Já tinham construído as suas próprias teorias implícitas que, certamente, confrontaram mais ou menos conscientemente, com os modelos teóricos (explícitos) acerca dos processos de ensino e de aprendizagem oriundos da Psicologia e da Pedagogia, procedendo às suas sínteses muito particulares e realizando as suas opções teórico-metodológicas.

O professor quando começa na docência têm que partir para o enfrentamento dos desafios da carreira que são complexos de resolver num tempo que é crucial para o desenvolvimento do conhecimento profissional desse indivíduo. Para tanto, é imprescindível uma atitude pró-ativa, de enfrentamento dos desafios que surgem na prática docente, aprendendo a tomar decisões logo no início de suas vidas docentes.

“ Tomar decisões significa fazer escolhas, julgar, avaliar o que é melhor (em termos de nossas referências e valores), correr riscos, utilizar conhecimentos ou informações como elementos importantes nesse processo, saber argumentar, enfrentar situações-problema, elaborar propostas, compreender fenômenos, enfim, participar como sujeito ativo em um sistema complexo. Saber tomar decisões implica desenvolver autonomia, ser responsável pelas ações e por suas conseqüências, levando em conta os limites do processo de desenvolvimento de nossos alunos. Antes, como sabemos, isso era negado às crianças e, se permitido, não nos termos em que hoje se espera que elas pratiquem”. (PERRENOUD, 2001)

O que quero dizer é que todo o professor que pretende iniciar sua carreira docente precisa galgar uma *docência com pesquisa*, pesquisar sua própria prática dia a dia. Isso tem que ser desde o começo, pesquisando a sua prática, a sua desenvoltura, o seu relacionamento, os seus interesses, as suas habilidades e o seu **querer/fazer** e **ser** na docência.

Por outro lado, podem ser considerados vários começos, dependendo de quanto o sujeito se coloca como aprendiz no exercício de sua prática docente. Neste sentido, Freire (2003) fala sobre o “começo” num diálogo com Myles Horton dizendo:

(...) eu gostaria de dizer alguma coisa sobre o meu começo – no qual ainda estou, porque estou sempre no começo, como você. Estou convencido de que para criar alguma coisa é preciso começar a criar. Não podemos esperar para criar amanhã, temos que começar criando. Estou seguro de que, na tentativa de criar alguma coisa dentro da história, temos que começar a ter alguns sonhos. Se não temos qualquer tipo de sonho, estou certo de que será impossível criar qualquer coisa. Os sonhos me empurram para que eu os realize, os concretize e os sonhos, é claro, também estão rodeados de valores de outros sonhos. Nunca acabamos de ter sonhos. Como você disse antes, em uma linguagem muito bonita, que você pensa em subir numa montanha, mas de repente, quando sobe a montanha descobre que há uma outra montanha cujo perfil você ainda não tinha visto. Então, sem rejeitar o primeiro sonho, você descobre que o primeiro sonho, que era a primeira montanha, implica ou exige que seu sonho se expanda para novos sonhos e novas visões. Em última análise, tudo é o mesmo sonho, com momentos diferentes. Isso também aconteceu comigo, e acontece com todo mundo. Por exemplo, um dos meus primeiros sonhos, quando eu era criança, era ensinar. Até hoje eu me lembro de como eu falava comigo mesmo sobre me tornar um professor, e isso eu ainda estava na escola primária. Recordando bem, uma das razões para isso pode ter sido o fato de que tínhamos dificuldades para comer, por exemplo, mas eu estava pensando em ensinar já há bastante tempo. Se você me perguntasse ensinar o quê, eu não saberia naquela época, mas acho que tinha uma espécie de amor pelo ensino. Hoje, quando penso sobre isso, me parece claro. (FREIRE&HORTON, 2003, p 179)

Freire mostra nitidamente neste diálogo com Myles Horton o quanto é relevante que o professor sonhe, que ele seja um indivíduo determinado, que saiba enfrentar desafios.

Freire (1996, p.177) diz que

Os conflitos são a parteira da consciência. Não estou dizendo que pais não devem nunca brigar, precisam brigar de vez em quando. Não são iguais e não poderiam ser, mas não são antagonistas se estão vivendo juntos. Só são antagonistas se perdem o amor. Ora, se vamos do lar para a sala de aula é a mesma coisa. A natureza continua a ser a mesma. Isto é, o professor não é o pai, nem o tio. O professor é o professor. Ele ou ela tem uma personalidade específica. Ele é o professor e não o tio, nem pai ou mãe, mas tem autoridade(...)

É nessa perspectiva que estou definindo conflitos como elementos formativos. Acredito que os conflitos surgem a partir de momentos de incertezas, de questionamentos, de não conformidades com situações da realidade. Depende de como o sujeito encara essas situações e toma decisões profissionais, o seu amadurecimento e o avanço em termos de estágios mais avançados da vida profissional na direção de situações que lhe dêem segurança para uma futura estabilização na docência. É o que (Huberman, 1989) chama de “tomada de responsabilidades”. Porque o professor já passa a ter um comprometimento com situações de sala de aula, de ter que dominar o conteúdo para não ser encontrado em falha, de saber como lidar com o sistema, com o ambiente da escola, a direção e outros fatores que são essenciais para o seu desenvolvimento profissional. Não é possível, entretanto, relacionar o desenvolvimento profissional a uma ou outra atividade docente. Para IMBERNÓN (2000, p.43)

A partir de nossa realidade, não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.

De acordo com estudos realizados no âmbito nacional e internacional, esta temática – está em evidência em razão da grande necessidade de se buscar mecanismos de ação pedagógica mais eficiente e dinâmica, pois conforme Guarnieri (2000) ressalta, *aprender a ensinar com o exercício da profissão constitui desafio que faz parte da vida profissional de todos os professores, iniciantes ou não na carreira*. E estas pesquisas mostram que o início de carreira têm sido um período de tensões e aprendizagens (MARCELO, 1998) e que é um momento crucial na vida do professor iniciante (PONTE, 2001).

O começo não é fácil, embora ensinar seja considerado por muitos como algo simples, contrariando toda a complexidade aí existente e reconhecida por inúmeros autores, dentre os quais (MARCELO, 1998). O professor principiante depara-se com essa complexidade muitas vezes de modo abrupto, pois seu tempo de formação, em geral, não inclui a vivência formativa necessária em espaços escolares. O início de carreira, constitui-se então, um período cheio de tensões, dificuldades, pois falta ao recém-professor maturidade profissional e uma certa autonomia. O ambiente escolar é de certo modo estranho ao professor principiante. Como assinala Jonhston e Ryan, 1983, p.137 apud Marcelo (1998):

“Os professores em seu primeiro ano de docência são estrangeiros em um mundo estranho, mundo que ao mesmo tempo conhecem e desconhecem. Embora tenham dedicado grande número de horas nas escolas vendo professores envolvidos nos processos escolares, os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica na qual começam a ensinar”.

Nesta fase, o professor se encontra frente a um ambiente escolar diferente daquele que ele vivia anteriormente, na condição de estudante, quando não se preocupava com as questões relativas ao ensino, e com outras funções docentes. Ele passa a assumir na escola outras responsabilidades e precisa desenvolver/construir conhecimentos profissionais para enfrentar situações inesperadas que se apresentam ao trabalho docente cotidiano e que não são ensinados, mas aprendidos/construídos, de fato, no exercício da prática profissional. (MARCELO, 1998)

Esse período é de intensas aprendizagens sobre o aprender a ensinar. Essas aprendizagens vão constituindo conhecimentos profissionais e proporcionando o auto-desenvolvimento do sujeito-professor. Esse desenvolvimento, entretanto, ocorre de diferentes modos, e está, de certa forma, relacionado aos desafios que os sujeitos se propõe a enfrentar, a assumir, a se impor, buscando

ultrapassá-los, lançando-se a novos patamares de saberes docentes (GONÇALVES, 2000).

O início de carreira tem sido, para muitos professores, uma fase de grandes experimentações, mudanças e transformações que podem ser tanto positivas, quanto negativas. Em termos de positividade, essa é uma fase que conta com o entusiasmo inicial do novo profissional. A esse respeito, Huberman(1989) diz que nesse período o professor está descobrindo a profissão e tem um entusiasmo inicial por estar em situação de ser professor, de experimentar a responsabilidade de ter os seus próprios alunos, a sua própria sala de aula.

À medida que o professor principiante enfrenta essas novas situações e assume os desafios delas decorrentes, vai progressivamente se auto-desenvolvendo profissionalmente, o que se traduz em atitude de autonomia profissional progressiva (GONÇALVES, 2000).

A negatividade desse período é em geral traduzida pelos sentimentos de insegurança, receio, temor, pela inexperiência e imaturidade, pela falta de conhecimentos profissionais, pela falta de domínio dos conteúdos, etc. Entretanto, o que mais pesa negativamente nessa fase inicial da vida docente é a inexistência ou ineficiência de programas de “acolhimento” dos professores principiantes na nova profissão. Ponte (2001) sugere, para a efetivação dessa acolhida, a concretização de *programas de indução*, existentes na Inglaterra e nos Estados Unidos, efetivamente, e em Portugal, em termos de legislação. Bullough, (1997) e Hargreaves (1998), apud Ponte (2001) defendem, de modo similar, a idéia de *contextos de acolhimento* presentes nos ambientes escolares, tendo em vista a acolhida e a socialização dos novos professores, favorecendo sua adaptação nesses

espaços e a construção de conhecimentos profissionais. Wilson e D'Arcy (1987, p.143, apud MARCELO, 1998) referem-se a programas de iniciação como

processo mediante o qual a escola realiza um programa sistemático de apoio a professores para introduzi-los na profissão, ajudá-los a abordar os problemas de maneira a fortalecer sua autonomia profissional e facilitar seu contínuo desenvolvimento profissional.

A ausência de programas dessa natureza, segundo os autores acima citados, podem gerar o isolamento, a discriminação, a dificuldade de entrosamento e desenvolvimento profissional, podendo chegar à desilusão e abandono da profissão e sentimentos de fracasso pessoal.

Para esses autores, é no início de carreira que o professor deve adquirir conhecimentos profissionais que garantam uma “certa” estabilidade na sua vida docente futura. De acordo com PONTE (2001), *esse conhecimento profissional é decisivo para o desempenho da sua atividade profissional. E esse conhecimento tem numerosas facetas e dimensões, orientando e regulando a sua prática profissional.*

No Brasil, não se tem conhecimento de programas de acolhimento ou indução, quer presentes na legislação ou existentes na prática. Entretanto, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96, são previstas obrigações outras que, ao ser implementadas vem gerando mudanças na formação inicial. Refiro-me à necessidade de iniciar o estudante universitário de Cursos de Licenciatura na prática profissional desde o início do curso de graduação. Tem se verificado que esse procedimento proporciona desenvolvimento profissional durante a formação inicial (GONÇALVES, 2000; MANFREDO, 2004)⁶, gerando uma nova/outra cultura de

⁶ GONÇALVES (2000) analisa o desenvolvimento profissional de professores que participaram como estudantes universitários do Clube de Ciências da UFPA durante o período de graduação, tendo uma inserção na prática docente desde o início do curso de licenciatura e MANFREDO(2004) analisa o processo de reformulação do Curso de Ciências Biológicas da UFPA, a partir de 2001, atendendo as novas diretrizes emanadas da LDB/1996.

formação inicial, conforme propõe (IMBERNÓN, 1994). Conforme Gonçalves (2003), isso significa dizer que o estudante universitário, ao frequentar espaços formais e não formais de educação durante sua formação inicial, sob orientação e vivendo processos individuais e coletivos de reflexão, por meio de diários e discussões grupais sobre a própria prática, respectivamente, constrói conhecimentos profissionais que não poderiam ser aprendidos na academia.

Porém, mesmo que a inserção dos graduandos em ambientes escolares desde o início da formação inicial, passe a ser norma geral de todos os cursos de licenciatura do país, parece-me possível dizer que essa nova realidade não dispensaria a existência de programas de acolhimento/indução.

Dessa forma, os professores principiantes começarão sua carreira com algum desenvolvimento profissional, o que deve continuar a ser buscado pela vida afora, pois é um processo contínuo. Nesse sentido, Vonk (1993), apud Marcelo (1998) sinaliza que: *“A iniciação ao ensino deve ser entendida como parte integrante do contínuo do processo de desenvolvimento profissional do professor”*.

O desenvolvimento profissional ocorre na medida em que os professores adquirem conhecimentos, destrezas e atitudes adequadas, ao desenvolvimento de um ensino de qualidade (MARCELO, 1998), desenvolvendo uma autonomia profissional progressiva (GONÇALVES, 2000).

O professor, de modo geral, vive este período de um modo um tanto isolado. Não sendo *acolhido* na Escola, solitariamente, vive suas dificuldades e tensões, sem coragem para aproximar-se um colega mais experiente e expor/discutir suas idéias.

As situações vividas por esses professores são adversas e alguns não conseguem esquecer as tensões e dificuldades vividas. Porém, outros nesse

período amadurecem rapidamente, conquistando o seu espaço e sobretudo alguma autonomia profissional, principalmente se tem a oportunidade de viver algum programa diferenciado de formação ou ser acolhidos em seu início de vida profissional. Wilson e D'Arcy (1987, apud MARCELO, 1998, p.143), definem o processo de iniciação à docência como

o processo mediante o qual a escola realiza um programa sistemático de apoio a professores para introduzi-los na profissão, ajudá-los a abordar os problemas de maneira a fortalecer sua autonomia profissional e facilitar seu contínuo desenvolvimento profissional.

O que os professores dizem sobre o início de carreira... que dificuldades são estas... e que implicações a pesquisa sugere?

Os professores investigados não viveram programas de acolhimento/indução, ainda hoje inexistentes no país, nem tiveram oportunidade de vivenciar experiências de *prática antecipada à docência*, oferecidas no Clube de Ciências/NPADC da UFPA, desde 1979, conforme me referi anteriormente, ficando, portanto, sujeitos ao “*choque com a realidade*” (HUBERMAN, 1989 apud NÓVOA, 1995).

Como disse anteriormente, os professores investigados são da rede pública de Belém, formados por uma instituição também pública e têm vários anos de experiência no magistério na área de ciências e biologia. Três professores (*Yolanda, Lobo e Sérgio*) estão se aposentando; os outros três (*Márcia, Lídia e Luciana*) ainda estão no meio do caminho, terminaram há pouco tempo o curso de especialização em ensino de ciências e pretendem avançar nos estudos. *Yolanda e Sérgio* fizeram especialização logo no início de suas carreiras.

Busco, então o olhar desses professores, com experiências docentes diferenciadas, uma reflexão, por meio de suas memórias, sobre o início de sua vida profissional.

Ao buscar nas suas memórias suas lembranças, Luciana narra:

(...) foi um pouco difícil, ainda estava naquela fase de 18 anos, me achava muito imatura, muito inexperiente, como professor mesmo... eu era bem mais jovem que os alunos, porque eu peguei turmas com alunos de 20, 30, 40 anos. Então, sentia muita dificuldade, eu era tão nova que, quando eu bati na porta [da Escola, enviada pela Secretaria de Educação], a porteira disse que eu não podia entrar porque eu estava sem farda; a Diretora não queria me receber, disse que não tinha vaga, [pensou] que eu queria vaga para estudar... Então, quando eu mostrei para eles que eu já tinha um curso, a SEDUC estava me enviando para poder trabalhar com Inglês... Tudo isso para mim foi difícil...

Luciana considerou que a fase inicial de sua carreira docente *foi um pouco difícil*. Pela idade, considerava-se *muito imatura, muito inexperiente*. Não foi, inicialmente, reconhecida como professora, sendo tomada como aluna sem uniforme por várias vezes. Precisou se impor como profissional *(...)eu mostrei para eles que eu já tinha um curso, a SEDUC estava me enviando para poder trabalhar com Inglês*. A experiência de Luciana, por ser mais nova do que os próprios alunos, foi a de encontrar-se num meio adverso, antes rejeitada do que acolhida, pelo próprio despreparo em termos de relações sociais por parte das pessoas-chave na escola, como se pode depreender da fala acima.

Luciana reconhece que

As tensões... sempre existiram, no início de carreira pela falta de experiência... (...) as tensões não foram superadas logo no início, não... (...) demorou muito tempo até, para eu me encontrar com o que eu queria realmente porque eu trabalhava, depois me formei de farmacêutica, trabalhei como farmacêutica, trabalhava com inglês mas eu achava que ainda não era aquilo que eu queria tive que fazer vestibular de novo para poder fazer Biologia, eu acho que hoje eu consigo resolver mais os conflitos, sabe, do que anteriormente (Luciana)

Luciana percebe que ao longo da carreira profissional existem tensões e conflitos, não sendo elas uma característica apenas da fase inicial. Entretanto, atribui

à falta de experiência profissional as dificuldades encontradas e também ao fato de ser este, segundo é possível depreender de seu relato, um período de procura da identidade profissional, quando diz que *demorou muito tempo até para eu me encontrar com o que eu queria realmente*, o que a fez (aliada à necessidade de sobrevivência, buscar curso mais rápido, como o de inglês) realizar o Curso de Biologia, embora já fosse farmacêutica.

Enquanto Luciana concentra suas lembranças na sua inexperiência pessoal, devida à pouca idade, à sua insatisfação com os cursos realizados até se identificar como Bióloga, dizendo que conflitos existem ao longo de toda a vida, Márcia parece referir-se a esse período com uma certa mágoa. Diz ela:

Olha... foi um pouco... ficava assim um pouco... eu me sentia muito inferior... porque eu me formei muito nova, eu fui professora primária com 17 anos... eu era rejeitada... os meus colegas até me chamavam de "lindinha"... eu tive dificuldades com meus colegas... com os alunos eu não tive nenhuma dificuldade... eu me relacionava mais... sobre o conteúdo eu nunca tive dificuldades, conseguia me familiarizar bem... (...) eu tive dificuldades por ser negra... eu tive um aluno que não me aceitava... teve um dia que eu disse para minha supervisora: - olha, eu vou entregar... Sempre me davam a 5ª série porque eu tinha muita paciência por ter sido professora primária. Os alunos eram de São Paulo, do Rio Grande do Sul... eles falavam – os meus pais não gostam de negros... eu não quero que você pegue no meu caderno porque você é negra... eu tive problemas com essa turma, terminou que este aluno se tornou o meu melhor amigo. A Supervisora descobriu que eram os pais deste aluno que não gostavam de mim... O conflito não era profissional, mas sim pessoal. Tornou-se o meu melhor amigo. A Supervisora descobriu que eram os pais deste aluno que não gostavam de mim...o conflito não era profissional, mas pessoal. (Marcia)

Diferentemente de Luciana, que enfrentou dificuldades próprias de sua faixa etária e decorrentes do *choque com a realidade*, como discutido anteriormente, ao chegar em seu primeiro ambiente de trabalho, Márcia teve que, muito nova, enfrentar a discriminação racial. Por ser negra, era discriminada e apelidada na escola pelos próprios colegas de trabalho. Não tinha dificuldades com os alunos ou com os conteúdos a ensinar, mas (...) *eu tive dificuldades por ser negra... eu tive um aluno que não me aceitava...*

Márcia acabou percebendo que a discriminação tinha origem na própria família do aluno e encontrou uma supervisora que a apoiou e a ajudou a superar a dificuldade. Embora Márcia acredite que o problema era de ordem pessoal, penso possível refletir sobre um problema em âmbito bem mais amplo, ou seja, de ordem social, de discriminação racial, vivido por ela no próprio ambiente escolar.

Apesar de ser nova, como Luciana, ao iniciar-se como professora, Márcia não atribui à faixa etária ou à inexperiência suas dificuldades iniciais. Mesmo que se possa admitir dificuldades dessa natureza, certamente a discriminação racial foi uma experiência tão forte que suplantou, em sua memória, outras dificuldades possíveis vividas no mesmo período. Era segura com respeito aos conteúdos que ensinava e foi conquistando os alunos que, por influência dos adultos, também a rejeitaram de início.

Yolanda parece ter iniciado sua carreira um pouco mais madura, conforme se depreende de seu relato a seguir:

no início, a gente tem aquele nervoso natural, o colégio que eu estava, tinha pouca gente, as turmas eram no máximo de vinte alunos. Então, eram turmas pequenas e nós tínhamos uma metodologia de dinâmica de grupo, que inclusive nós fomos treinados para isso. Nós fizemos um curso, veio um professor do Rio de Janeiro, especialmente para esse treino, nós fizemos o treino e em seguida aplicamos. Graças a Deus, me saí bem, apesar de ser o início. O início, lógico tem toda aquela fase de adaptação. Eu sempre estava nervosa, logicamente... Passava horas a fio planejando, para não falhar. Eu era muito perfeccionista nas minhas coisas, eu queria tudo direitinho, tudo bem dentro do que eu tinha planejado. Para mim, se houvesse uma falha, o nervoso ficava maior... Então, eu planejava muito... às vezes dava aula até sozinha (Yolanda)

Yolanda considera que todo início “permite” um estado de nervosismo, de tal modo que ele seja considerado natural. Ela parece ter vivido uma situação de *acolhida ou indução profissional*, como defendem autores anteriormente discutidos.

Yolanda iniciou sua vida profissional em uma escola pequena, religiosa, cuja direção tinha cuidados pedagógicos e promovia cursos aos professores. Por mais que pudesse ainda haver uma ênfase tecnicista no *treino* recebido – *nós fizemos o treino e, em seguida, aplicamos* – havia um norte ao professor. A professora chega a considerar essa como uma *fase de adaptação*. Para aprender e tornar-se segura, *passava horas a fio planejando, para não falhar*. A segurança com a autoridade docente se move/implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional (FREIRE, 1996, p.91).

A segurança com autoridade docente se move e implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente dessa competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.

Neste sentido, NÓVOA (1995, p.41) sinaliza que quando o professor se sente à vontade no seu desempenho pedagógico, expressa um *sentimento geral de segurança e de descontração*, o que ocasiona uma “autoridade mais natural”. E maior espontaneidade.

Yolanda parece expressar um jeito próprio de adquirir conhecimentos profissionais, que são os conhecimentos práticos da profissão, aqueles que não são ensinados, mas aprendidos pelo sujeito, ao lidar com as questões próprias de sua área de trabalho (PONTE, 2001; MARCELO, 1998) e que SHULMAN (1996), denomina de conhecimentos estratégicos.

Embora o primeiro ano de trabalho tenha transcorrido nessa escola pequena, com apoio pedagógico, numa perspectiva de indução profissional, Yolanda considera que o verdadeiro início só ocorreu no ano seguinte, quando por força da transferência de sua escola para outra região do país, ela precisou ir para outro estabelecimento de ensino. A professora narra um episódio de sua entrada na nova escola, por ocasião de uma conversa entre a Diretora da escola - que se transferiria

e queria deixar suas professoras colocadas em outra escola religiosa - o Diretor dessa nova escola e ela própria. Assim rememora Yolanda:

(...) contrata a Yolanda, que ela é assim, assim, assim....Nós gostamos do trabalho dela, apesar de ser novinha, ela dá conta do recado... teceu mil elogios, graças a Deus... Aí eles disseram assim, mas ela é muito nova, as turmas do Colégio são muito numerosas... nessa época nós tínhamos turmas de 50, 55, 70 alunos, muito grandes e eram ainda masculinas as turmas, não era misto, logo depois passou a ser misto. E, quando ele, o Irmão [o Diretor da nova escola] me perguntou: -Você vai agüentar 50 “cavalos” assim, ...brincou comigo. Eu respondi: - Bem eu preciso primeiro conhecer a estrebaria...” depois eu verifico se eu dou conta ou não. A gente experimenta, não custa nada... Eu nunca fiquei na retaguarda. Eu nunca disse assim, eu não vou pegar, com medo de não dar conta... Porque quando eu abraço a coisa eu dou um jeito de ficar lá. O meu início que eu considero como verdadeiro mesmo, foi no [neste]Colégio, porque a minha prova de fogo foi assim... porque eu vim de uma Escola pequena, fácil de lidar com a turma.

Yolanda aceita desafios, característica, segundo Moraes (1996) e Gonçalves (2000), de professores que conseguem alcançar um bom desenvolvimento profissional. Para Marcelo (1998) esse é um período de desenvolvimento de destrezas e atitudes sobre o ensino. Vejo, na postura de Yolanda, também a busca de uma autonomia profissional progressiva (FREIRE, 1998; GONÇALVES, 2000), pois, ao aceitar desafios, Yolanda assume os riscos. Neste sentido, ela diz: *quando eu abraço a coisa eu dou um jeito de ficar lá.*

Lídia sente dificuldades ao iniciar-se no magistério e atribui à formação deficiente que recebera no curso de preparação ao Magistério (curso de formação de professores para as séries iniciais, em nível médio). Assim se expressa Lídia:

Foi difícil, porque eu não tinha nenhuma preparação. O curso de formação de professores do Colégio X não dava assim bastante estrutura e eu senti muitas dificuldades que quando cheguei em sala de aula realmente para praticar as aulas, em senti muitas dificuldades.(Lídia)

Lídia, diferentemente de Luciana, Márcia e Yolanda, atribui as dificuldades encontradas à falta de condições estruturais da escola onde se formou para o magistério. Sentia muitas dificuldades em desenvolver as aulas, propriamente ditas. Entretanto, destaca que o conflito maior enfrentado por ela no começo foi com ela mesma, como diz: “(...) *o conflito foi comigo mesma, porque estava vendo coisas que eram fundamentais eu já saber e eu não sabia como fazer, quando terminava a aula, ou mesmo na sala de aula eu ficava em conflito comigo mesma*”.

Para Lídia, o conflito se caracterizava por ter ‘pouca base’, faltava-lhe o domínio do conteúdo, ela não tinha segurança naquilo que estava fazendo. O que era diferente com Márcia que apesar de ser nova, para ela o conteúdo não era problema, mas sim a questão da discriminação racial. A insegurança de Lídia se caracterizava também pela falta de identidade profissional. Lídia não tinha curso superior e, ao lidar com vários conteúdos nas séries iniciais do ensino fundamental, reconhecia que lhe faltava maior intimidade com os conteúdos que deveria ensinar. O reconhecimento dessa falta de segurança nos conteúdos deixava-a ansiosa, atribuindo, hoje a um problema consigo mesma. Como ela diz “*eu ficava em conflito comigo mesma*”. Ela não tinha certeza do que estava fazendo por falta de domínio dos conteúdos específicos e, talvez, por ainda não ter tido, naquele início, oportunidade de ter algum desenvolvimento profissional (PONTE, 2001).

Polya (1984) ao tratar dos dez mandamentos de um professor, diz que dois desses mandamentos referem-se à matéria que o professor ensina: **interesse pela matéria e conhecimento dos conteúdos** pelo professor. Parece-me, portanto, justificável a ansiedade de Lídia com respeito aos conteúdos, pois, como professora polivalente deveria, em tese, dominar todas as matérias.

Marcelo (1998, p.63) diz que

Para alguns autores, o primeiro ano não só representa uma oportunidade de aprender a ensinar, como também pode implicar transformações em âmbito pessoal. Sobressai como característica desse período a insegurança e a falta de confiança em si mesmo de que padecem os professores principiantes.

Essa insegurança/falta de confiança está presente em maior ou menor grau nos sujeitos investigados, mesmo que por razões diferentes. De todo modo, os sujeitos enfrentam dificuldades e buscam tomar decisões, como fez Yolanda, ao mudar de escola. Decisões precisam ser tomadas logo no início para que o professor possa enfrentar “*choque com a realidade*” (HUBERMAN, 1989) e aprender sobre/na profissão.

Observe o que diz claramente (HUBERMAN, 1989, p.39, apud NÓVOA, 1995):

“O aspecto da “*sobrevivência*” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a agüentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas 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.

“O aspecto da “*descoberta*” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional”.

A experiência de entrada, de acordo com este autor, pode ser vivida, segundo os professores, como fácil ou difícil.

O professor Sérgio também diz ter sentido muita dificuldade, embora, segundo sua percepção, não tenha sido por falta de experiência. Diz ele: *a gente sente muita dificuldade, não por falta de experiência(...). Acho que toda pessoa que está acostumada com esse tipo de trabalho...*

Este professor já apresentava um certo domínio de conteúdos e de manejo de classe no começo de sua carreira, porque já estava inserido em um projeto, no qual desempenhava a função docente. Porém, a dificuldade ocorreu na mudança de nível, ou seja, ele trabalhava com o ensino fundamental e depois passou a trabalhar com ensino médio: *era uma coisa nova para mim, um desafio muito grande (...) eu tinha que lecionar Biologia, Química e Física, porque eu estava no Projeto de Interiorização*. Sérgio é aquele profissional, como diz (MARCELO, 1998), *“preocupado em melhorar como docente, mas com a consciência de que sua formação estava inacabada; que os primeiros anos de ensino são anos difíceis, tanto pessoal, quanto profissionalmente”*. Vejo a situação de Sérgio, nessa mudança em sua vida profissional muito bem representada pelas palavras de Burden (1990 apud MARCELO, 1998):

As mudanças sofridas pelo professor ao passar de estudante a professor principiante e deste, a experimentado, sucedem-se mediante uma série de etapas e transições entre etapas, *“que normalmente se vêem de certa maneira irreversíveis”*. O que leva à mudança são, fundamentalmente, *fatores maturativos* dentro do indivíduo e *fatores interativos* entre as características pessoais e o estímulo que recebem do ambiente.

Sérgio apresentou um início de carreira de certo modo diferente dos demais professores, porque teve a oportunidade de trabalhar no projeto de interiorização, o que lhe possibilitou uma experiência docente diferenciada logo após formado, permitindo-lhe interagir com colegas experientes e com áreas diferentes das áreas objeto de seu curso de formação, quais sejam as de física e química, além da biologia, como solicitava o projeto do qual participava.

Essa condição vivida por Sérgio parece ter lhe proporcionado certo amadurecimento profissional, como ele mesmo diz:

(...) eu trabalhava no interior do Estado, eu fui por assim dizer o precursor do ensino modular, que hoje está naquela polêmica, acaba não acaba a questão do sistema modular. A minha equipe foi a primeira equipe que instalou o sistema modular para ver se dava certo. O projeto era realmente

um projeto novo dado pela Secretaria de Educação. Eu estava recém-formado e eles formaram uma equipe muito boa, mesclando professores que naquela altura do campeonato eram recém-formados com alguns professores que já tinham experiência no magistério e acompanhava o grupo. Por sinal, foi uma experiência bastante enriquecedora.

Experiências em projetos logo no início de carreira do professor favorecem o desenvolvimento de uma autonomia profissional progressiva e a construção de conhecimentos profissionais, pois os sujeitos são submetidos a situações em que tem refletir, avaliar e tomar decisões (MORAES, 1992; GONÇALVES, 2000). Alguns autores consideram o período inicial da profissão como um período de socialização no sistema. Burke et al., (apud MARCELO, 1998), dizem que a etapa de iniciação do professor

define-se geralmente como os primeiros anos de emprego, quando o professor se socializa no sistema. É um período em que o professor principiante se esforça por aceitar os estudantes, os colegas e supervisores e procura atingir um nível de segurança no trato com os problemas e questões de cada dia. É possível também que os professores experimentem esse começo quando mudam para outro nível, outro edifício, ou quando mudam inteiramente de distrito (1984, p.14-15).

O que foi relevante no início de carreira docente do professor Sérgio foi ter uma experiência anterior no magistério de tal forma a garantir uma “certa” segurança em saber lidar com os desafios iniciais na docência. Mesmo assim, ao mudar de nível, e vir do interior para a capital, Sérgio sente o impacto da mudança, *“porque a minha experiência no magistério era mais no ensino fundamental”*. Marcelo (1998) diz que *“os professores no início de vida docente se diferenciam em função dos contextos em que ensinam(...)”*. Isso mostra que, dependendo das situações, dos locais de trabalho do professor e dos contextos em que ele se insere, o professor poderá ter diferentes tensões e conflitos e o modo de enfrentá-los e superá-los é que propiciará um avanço em seu desenvolvimento profissional (PONTE, 2001).

Quando o professor Sérgio iniciou sua carreira docente, ele era um *professor polivalente*. Essa situação inicial o ajudou muito, até porque sua formação acadêmica lhe dava condições e base para atender diferentes disciplinas, tais como: Física, Química, Biologia. O que não ocorreu com Lídia que tinha pouca base em ciências e biologia, a sua formação era mais para o magistério, tanto que ela ressalta ter tido uma *dificuldade muito grande* logo no começo.

Nessa perspectiva, o professor Sérgio diz:

A primeira superação vai com a identificação com o curso. Aquilo que você escolheu tá entendendo. No primeiro momento eu fiz biologia, mas depois eu queria fazer medicina, depois eu fui me identificando com o curso. Será que se eu tivesse feito a carreira de médico eu estaria realizado hoje? Esse conflito inicial, ele existe. Acho que ele existe para todo o ser humano, como uma forma de identificação daquilo que você quer como profissional, uma vez superado esse conflito(...). (Sérgio).

Sérgio mostra nitidamente na sua fala que o conflito é um processo natural na vida do professor, principalmente em se tratando do início de carreira e sobretudo na questão da identidade do professor.

Em tese, creio que todo professor quando inicia sua carreira se depara com esta fase de sobrevivência, com o choque da realidade, o tatear constante. E aí vem o conflito consigo mesmo, surgem as dúvidas, o sentimento do despreparo, do inacabamento (FREIRE, 1996), da insegurança. São situações que a meu ver são próprias da *pessoa do professor* e na medida em que ele avança, na prática, buscando saídas e meios ele se constitui professor com maior ou menor desenvolvimento profissional. Ele chega à fase de descobrimento o que NÓVOA (1996) chama de processo identitário.

“A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor.(NÓVOA, 1992, p.16).

Os professores apresentam diferentes perfis, enfrentando o início de carreira de diferentes modos, embora possam ser guardadas similitudes entre eles.

A esse respeito, (HUBERMAN, 1989, p.39) diz:

“ (...) verifica-se a existência de perfis com uma só destas componentes (a sobrevivência ou a descoberta) impondo-se como dominante, ou de perfis com outras características: a indiferença ou quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles com um caderno de esboços ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais).

O que o autor menciona acima é que cada professor possui um *perfil-tipo* e, à medida que este professor inicia a sua carreira docente ele poderá “*explorar*” de forma *sistemática* ou *aleatória*, *fácil* ou *problemática*, *concludente* ou *enganadora*. E, que, no caso concreto do ensino Huberman (1989) diz ainda:

A exploração é limitada por parâmetros impostos pela instituição: as pessoas têm oportunidades de “explorar” poucas turmas para além das suas, poucos estabelecimentos, para além do seu, poucos papéis para além do de responsável pelas suas turmas. No caso de um compromisso provisório, à partida, esta fase pode prolongar-se, uma vez que as pessoas irão medir bem as conseqüências de um comprometimento definitivo com uma profissão que terão procurado com algum desagrado ou na seqüência de grandes hesitações.

Sérgio parece ter passado por vários desses momentos, até identificar-se plenamente com a profissão de professor. Sobre o seu processo identitário, Sérgio diz: *quando comecei a dar aula “era uma espécie de bico”, mas depois fui me identificando e “comecei a pegar o vírus de ser professor”.*

Sérgio queria ser médico e, por circunstâncias econômico-familiares, acabou fazendo Licenciatura em Biologia. *“Depois eu fui me identificando com o curso”.* É o que diz (MARCELO, 1998) *“ele estava lutando para firmar sua própria identidade pessoal e profissional”.*

Acredito que a dificuldade de ordem pessoal é característica na vida inicial do docente, porque é um momento de definições, de tomada de decisões, em

que o indivíduo “*passa a ser*” professor, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida. A esse respeito, diz HUBERMAN, 1989, p.40; apud NÓVOA, 1995):

(...) como a abordagem psicanalítica bem sublinha, a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este ato (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência, em que “tudo é ainda possível” para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de consequências”.

No caso do professor Lobo, o seu início foi “*um pouco apreensivo, porque eu estava substituindo o professor “x” dando aula para o curso vestibular. O professor substituído por Lobo era famoso como professor em cursos preparatórios para o vestibular. Então, este professor sentiu muita dificuldade por não ter segurança frente a um colega mais experiente e ainda ser estudante universitário. “Eu dava muitas aulas e o meu tempo para estudar era pouco, tanto para a faculdade quanto para me preparar”.*

A dificuldade que o professor Lobo enfrentava era no âmbito pessoal, ele não se sentia bem devido ter pouco tempo para se preparar. Vivia preocupado, principalmente com relação ao colega que era “famoso” na escola. Veja o que diz:

“os meus conflitos eram estes, em termos do conteúdo programático que eu tinha que dominar para dar aula para o terceiro ano científico, substituindo um professor mais experiente e dando aula para pessoas que estavam se preparando para o vestibular, alguns que já tinham feito prova e não passaram...então, o problema era esse: me preparar melhor para não ser encontrado em falha.(Lobo)

A preocupação maior do professor Lobo era com relação *ao domínio do conteúdo programático*, pois tinha que estudar muito para não falhar, porque além do tempo que era pouco para se preparar melhor, tinha que dar uma excelente aula porque estava substituindo um colega que era mais experiente do que ele e que possuía maior vivência em sala. Foi esse o motivo principal de sua apreensão no início de sua carreira docente.

Na realidade esta é uma fase difícil para o professor no início de sua carreira docente. Geralmente ele começa sem ter tempo suficiente para preparar suas aulas e ao mesmo tempo estudar, quando muitas vezes ainda está na condição de aluno, como é o caso do professor Lobo, situação agravada pela consciência de estar substituindo um colega mais experiente que ele e já conceituado no meio escolar. Lobo lutava por estabilizar-se, fazer-se respeitado entre colegas, direção, alunos e pais de alunos.

Essa fase é denominada por Huberman (1989) como *estabilização*. Pode também ser evidenciada no início de vida docente.

“No caso do ensino, a estabilização tem outros significados, como por exemplo, a pertença a um corpo profissional e a independência. Um grande número de professores fala mesmo de “libertação” ou de “emancipação”. Uma vez colocadas, em termos de efetivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades. Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento. No caso de professores que passaram um mau bocado, com a sua preparação pedagógica (escola normal, estudos pedagógicos), o aspecto da “libertação” e da “emancipação” é ainda mais pronunciado, chegando mesmo a ser violento. (HUBERMAN, 1989, p.40).

O trajeto inicial de carreira docente do professor Lobo era similar ao da professora Lídia que tinha uma formação anterior pedagógica, tinha estudado numa escola de formação de professores, em nível de ensino médio, para a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Essa formação tendia para uma formação pedagógica e não para Biologia, como ela mesma diz “*eu não tinha nenhuma preparação, para mim foi muito difícil logo no início*”. Enquanto que o professor Lobo tinha um “certo” medo de enfrentar a sala de aula em função de estar substituindo um colega experiente. Agora “*ao que se refere à comunicação com os alunos eu não tinha [problemas]*”. As dificuldades de ambos era no âmbito pessoal, pois eles precisavam adquirir conhecimentos profissionais e um “certo” equilíbrio pessoal (MARCELO, 1998).

Os professores também manifestaram ter vivido dificuldades com o *sistema educacional*. Com respeito a esse nível de dificuldades, Luciana declara: (...) *eu peguei turmas com 20, 30, 40 anos.(...) eu bati na porta a porteira disse que eu não podia entrar porque eu estava sem farda; a diretora não queria me receber.(Luciana)*.

No caso de Luciana, o choque da realidade parece ter sido agravado por uma realidade ainda hoje presente em muitas escolas públicas: os alunos são tratados de modo grosseiro, muitas vezes aos gritos, sem que se busque ouvi-lo para depois falar, proibir, punir... Ao chegar à escola, antes mesmo de poder se apresentar, Luciana foi chamada à atenção por estar sem uniforme, foi-lhe dito que as turmas estavam completas e não havia vagas para estudar naquela escola... Esse episódio reflete o jeito do sistema, de modo geral, tratar o aluno da escola pública, sem ouvi-lo, sem nele prestar atenção, sem lhe dar voz...

A fala de Yolanda, a seguir, reforça nossa percepção quanto a problemas no sistema educacional público, extrapolando condições de escolas específicas

(...) mas, estes problemas não foi só na escola, foi ao longo de toda a minha vida profissional(...), até porque a gente perde a carga horária, tinha que ir atrás de escola para conseguir a carga horária perdida, essa luta constante para melhoria salarial, greves, entendeu, tudo isso eu enfrentei(...).

Parece que o sistema, além de não contribuir para atenuar as dificuldades dos professores em início de carreira, tem uma política que desconsidera a pessoa do professor, ao não dispor de um serviço central para suprimento de vagas de professores nas escolas e ser necessários que o professor vá *atrás de escola para conseguir a carga horária perdida*.

Yolanda não considera esse descaso com o professor uma prerrogativa da fase inicial de vida profissional, pois continua a identificar essas situações ao

longo do tempo de trabalho. Talvez situações como essas tenham contribuído para que ela ficasse de uma certa forma "traumatizada" com questões burocráticas do sistema vigente, não se conformando com certas condições da realidade ou, talvez, não superando o "choque do real". Parece possível dizer que essa não superação pode ter se convertido em um "trauma pedagógico", como costumo denominar, pois até hoje Yolanda afirma com veemência que tem verdadeira ojeriza por pedagogos. Até hoje ela não se entende com eles, porque, na sua avaliação eles tolham a criatividade dela.

Ainda com respeito à influência do sistema e à falta de uma política de valorização do professor, posso compreender o desabafo da professora Yolanda, quando diz:

(...) quando eu fiz a minha especialização eu perdi toda a minha carga horária e na volta como eu coloquei para ele: - o professor sai para ter uma reciclagem e uma melhoria para se qualificar ele é punido por isso. Para vir melhor para sua sala de aula, me pagaram assim procura uma escola para ti, eu tive que sair de porta e em porta...esse tipo de desrespeito eu encontrei ao longo de toda minha vida.

Essas dificuldades geradas pelo sistema afetam, de fato, todos os professores, em qualquer época de sua vida profissional, mas repercutem, no meu modo de ver, de modo mais pernicioso para o professor principiante, porque vai influir diretamente no equilíbrio pessoal e no tempo necessário para o amadurecimento profissional ser atingido (MARCELO, 1998). Essas situações devem influir negativamente na auto-estima profissional do professor.

Em busca de uma síntese

Nesta pesquisa ficou bem caracterizada entre os professores a ocorrência de dificuldades tanto *no âmbito pessoal, no ambiente escolar e relativas*

ao sistema educacional. Alguns professores têm maior equilíbrio pessoal (MARCELO, 1998), ou se sentem mais preparados e conseguem enfrentar o “choque com a realidade” de modo mais sereno, tomando decisões que lhes permitem construir conhecimentos profissionais mais prontamente. O estudo de Gonçalves (2000), já referido, permite dizer que os sujeitos que tiveram uma experiência docente diferenciada em seu período de formação inicial enfrentam essa fase de início de carreira com uma “certa autonomia” profissional.

Embora a experiência seja diferente de um para outro professor iniciante, parece que todos passam pelo *choque com a realidade*. Simon Veeman (apud MARCELO, 1998), a quem é atribuída a expressão, diz que:

O primeiro ano caracteriza-se por ser, geralmente, um processo de aprendizagem intensa – na maioria dos casos do tipo ensaio-e-erro – caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor do prático. Os programas de iniciação procuram estabelecer estratégias para reduzir ou re-orientar o chamado “choque da realidade”.

Na verdade, o professor principiante se depara com situações que aos seus olhos são absurdas, impondo-lhe que se firme logo nesse início para poder galgar um bom desenvolvimento na sua profissão. É um processo de aprendizagem que exige do professor principiante muita força de vontade, porque são situações problemáticas que modelam suas atitudes e comportamentos frente ao novo, ao real, ao tomar decisões no dia-a-dia de sua prática docente.

Lídia chegou à prática docente sentindo-se muito insegura nos conteúdos que precisava ensinar e na organização de suas aulas para isso. Precisava, portanto, construir conhecimentos profissionais na prática, pois, segundo sua percepção, havia tido deficiências na formação. Parecia não ter desenvolvido, ainda, naquele momento inicial de sua carreira docente, os atributos necessários para ser professora. Por isso, ela ficava em conflito consigo mesma. Tinha

consciência de que lhes faltavam conteúdos específicos para se sentir à vontade na profissão de professora.

Yolanda, Sérgio, Luciana e Márcia não tinham receio quanto ao que faziam em sala de aula, pois, ao iniciar, já possuíam um “certo” *domínio do conteúdo*. O que lhes faltava parecia ser o amadurecimento profissional, ou seja, o desenvolvimento e apropriação de conhecimentos práticos acerca da profissão, só possível desenvolver no exercício profissional, muitas vezes por meio de tentativas de ensaio-e-erro, como nos coloca Marcelo, anteriormente citado.

No entanto, cada professor apresenta uma *situação inicial diferente*, ou seja, uns sentem dificuldades quanto ao *domínio dos conteúdos*, outros no âmbito *pessoal-social (a questão do racismo)*, o que ocorreu com a professora Márcia, outros enfrentam dificuldades ligadas ao *sistema educacional*, e há professores, ainda, que, embora iniciantes, enfrentam todo e qualquer tipo de dificuldades, como foi o caso de Yolanda que, ao ser desafiada enfrenta o novo, aceitando os desafios.

Busco a seguir, na perspectiva de elaboração de uma síntese acerca da fase inicial da carreira docente, apresentar evidências manifestas pelos sujeitos desta pesquisa, no sentido de contribuir com a formação de professores e com professores em início de carreira. Organizo as idéias em tópicos, recorrendo por vezes a autores que discutem a problemática. São os seguintes os tópicos sintetizadores dos resultados obtidos na pesquisa:

- Parece possível considerar as dificuldades iniciais da profissão docente como parte de um processo natural de adaptação a uma nova realidade, precisando para isso, superar o choque inicial com essa realidade. Foi nesse ambiente

profissional, mediante a realização da própria prática docente que os sujeitos da pesquisa manifestaram construir conhecimentos profissionais.

- O professor, neste momento inicial da carreira docente, sabe que irá enfrentar diferentes e novas situações, e precisa aprender a enfrentá-las como meio para construir conhecimentos profissionais e enfrentar as diferentes situações como condição “*sine qua non*” para a sua constituição profissional.
- Ficou muito evidente a singularidade de início de vida profissional. Entretanto, na singularidade de cada um, pode ser evidenciado um certo estado de nervosismo encarado como algo natural, situação gerada pela insegurança frente ao novo, às várias situações que se interpõem nesse momento inicial, que se constituem desafios a enfrentar e que geram a produção de conhecimentos profissionais.

Como diz ELBAZ (1983, apud IMBERNÓN, 2000; p.58)

A análise do conhecimento do professor responde melhor ao propósito de começar a ver a atividade docente como exercício de um tipo especial de conhecimentos com os quais, ao realizar seu trabalho, os professores enfrentam todo o tipo de tarefas e problemas.

- O processo de aprender a ensinar significa que o professor aprende a partir do exercício da profissão⁷. Como diz GUARNIERI (2000, p. 12-13),

o professor aprende a partir do exercício da profissão, o que não significa dicotomizar teoria e prática, ou seja, desconsiderar o papel da formação, ou dizer que a prática ensina em si e por si mesma, ou mesmo que a prática não seja repleta de princípios teóricos.

A autora acima diz, ainda, que a aprendizagem profissional ocorre na medida em que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, o contexto escolar e a prática docente. Em seus termos:

É no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício

⁷ A LDBN/1996 brasileira prevê o exercício profissional desde os primeiros anos dos cursos de graduação, o que tem possibilitado, na experiência do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPa, a construção de saberes profissionais durante o período de formação inicial.

possibilita configurar como vai sendo construído o processo de aprender a ensinar [e que] tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente. (GUARNIERI, 1996: 19).

Para os sujeitos aqui estudados, estas questões envolvendo o aspecto do espaço onde passaram a atuar como docentes foram citadas como relevantes: o estereótipo de inexperiente, as dificuldades de adaptação ao local e às pessoas, enfim essas questões com relação a adaptação no ambiente escolar, “na pele de professor” (NÓVOA, 1995). Entretanto, o mesmo autor nos adverte de que o desenvolvimento profissional não decorre tão somente do desenvolvimento pedagógico, ou do conhecimento progressivo sobre si próprio e da compreensão do que, como e porque o professor faz em sua prática docente, ou ao seu desenvolvimento teórico ou cognitivo, na proximidade cada vez maior com os conhecimentos próprios de sua área. O autor reforça a idéia de que o desenvolvimento profissional decorre de todos esses fatores, embora esteja sujeitos a limitações de contexto, que podem favorecer ou impedir o desenvolvimento profissional.

Todos eles mostram uma preocupação constante com relação a ter que dominar o conteúdo, para não ser encontrado em falha. Ficou bem nítida esta preocupação no início de suas carreiras docentes. Uns é claro, com mais ênfase que outros, porque se tratam de pessoas diferentes, contextos diferenciados e momentos docentes ímpares para cada um. O que percebo é que cada professor tem a sua vida pessoal e o seu ciclo de vida (Huberman, 1989) mostra nitidamente o seu trajeto profissional. E, a sua história de vida conta muito para a sua formação inicial e contínua.

Adiante, teço minhas considerações finais com a intenção de contribuir/assegurar uma busca incessante nas diversas implicações que foram evidenciadas neste estudo sobre o início de carreira docente, conflitos e tensões de professores de ciências e biologia, com o objetivo de refletir na ação, para a ação e sobre a ação (SCHÖN, 1992). Descobrir/avaliar as dificuldades encontradas no caminho inicial da docência e sobretudo como saber/fazer frente a essas problemáticas surgidas no meio do caminho, face minha atuação com a prática docente na universidade e sobretudo para a minha formação pessoal e profissional. Pois segundo (IMBERNÓN, 2000) *“a entrada no século XXI nos obriga a pensar numa nova forma de educar”*.

Nesta minha consciência do trabalho árduo, valho-me da sabedoria do grande mestre Guimarães Rosa, em Grande Sertão Veredas:

Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazerem balance, de se remexerem dos lugares. O que eu falei foi exato? Foi. Mas terá sido? Agora, acho que nem não. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, tem vivido, nos últimos anos, momentos difíceis com relação às diferentes mudanças contextuais e sobretudo educacionais, o que vem exigindo reflexões contínuas no que diz respeito à carreira de professor e sua formação.

O professor hoje precisa tomar consciência da necessidade de formação contínua que o mundo globalizado e tecnológico e a intensa produção de conhecimento reconhecidamente complexo passam a exigir. É necessário superar de modo prático a racionalidade técnica e assumir uma racionalidade prático-reflexiva (SCHÖN, 1992), para que as mudanças possam se efetivar também no âmbito do espaço de aula, buscando as múltiplas relações possíveis para a compreensão/explicação de um fato ou fenômeno.

No plano individual/pessoal, faz-se necessário que o professor enfrente essas mudanças e desafios com coragem e segurança. São muitas as questões complexas no dia-a-dia do professor. Como saber enfrentar a situação da violência na Escola? Como aprender a ensinar num momento de mudanças abruptas e incertezas (MORIN, 2000). O que fazer frente a essas mudanças e desafios sendo professor?

Na época atual, quando os sinais do pós-modernismo e da globalização são muito evidentes, a entrada no século XXI nos obriga a repensar uma nova forma de educar, uma nova forma de ver a instituição educativa e os que trabalham nela. O que devemos manter e o que devemos abandonar na educação atual? Como devemos nos preparar como formadores que somos para contribuir e ajudar os futuros professores? (IMBERNÓN, 2003).

Os questionamentos acima, dentre outros, me fazem parar para refletir o quanto é necessário hoje saber/fazer e saber/ser neste novo século que em muitos momentos me coloca em situação difícil como formadora de professores. Toda essa complexidade acarreta a preocupação com o início da carreira docente, principalmente por aqueles que, como eu, tem se ocupado com a formação inicial de professores em fase final do curso de graduação.

Na verdade, não existe fórmula que garanta um começo suave e sem dificuldades na docência. O que existe, são esforços no sentido de dar mais condições para o professor recém-formado poder avançar nesse período que é crucial para o desenvolvimento profissional na docência e sobretudo no seu processo de identidade com a nova profissão assumida.

Depende de cada indivíduo como pessoa saber enfrentar os desafios que se apresentam no início da vida profissional e em momentos subsequente. Saber lidar com a sala de aula, saber interagir com os colegas, conhecer a escola, a instituição em que trabalha e, sobretudo, ser humilde com tudo aquilo que faz e aprende, é condição necessária para a construção de conhecimentos profissionais, que não são ensinados por ninguém, porque advém da própria prática docente refletida. NÓVOA, (1996) diz que o professor é uma pessoa e parte integrante desta pessoa é o professor, o que significa dizer, no meu modo de ver, que cada sujeito também é responsável pelo seu auto-desenvolvimento

Do que o professor principiante precisa realmente para se sentir seguro e partir para os novos/outros desafios e saber lidar com as dificuldades no âmbito pessoal, escolar e com o sistema, e até no âmbito social, como na questão do racismo? São questionamentos que exigem reflexões profundas em que o professor principiante deve buscar em outras áreas do conhecimento, ou seja, na

psicologia, na sociologia, na filosofia, inclusive na religião, que para muitos têm ajudado substancialmente.

Confesso que foi um trabalho árduo, intenso e que me causou um impacto sobre a minha prática docente na universidade e, ainda, foi um “choque com a realidade” (HUBERMAN, 1989). Senti a necessidade de um novo (re)direcionamento, uma nova (re)estruturação sobre os conceitos e elementos que aprendi e apreendi nesta pesquisa e uma reflexão sobre na minha ação docente de formação de professores (SCHÖN, 1992).

Este estudo também possibilitou-me um olhar diferente, perceptivo, analítico-reflexivo, sobre a minha formação e minha identidade profissional. Isso me fez entender que não é só no início de carreira que as dificuldades, os conflitos e tensões aparecem. Eles podem surgir em outros momentos de nossa vida, dependendo das situações advindas e sobre as quais precisamos tomar decisões, após avaliação e julgamento.

Reconheço o quanto se faz necessário uma pós-graduação na vida de um profissional que pleiteia uma qualificação, porque lhe possibilita novos olhares, novos rumos, novos desafios, uma mudança radical. Sinto que se processou em mim uma mudança considerável, a ponto de me sentir capaz, com coragem para enfrentar novos desafios e empreender vôos mais altos. Agora compreendo melhor a necessidade de se obter um desenvolvimento profissional de qualidade, com responsabilidade. Considero-me privilegiada por ter alcançado este patamar na minha vida profissional.

Foi deveras intenso o desenvolvimento desse estudo sobre o início de carreira do professor de ciências e biologia, investigando conflitos e tensões recorrentes nesse período.

Pude perceber que todos nós professores temos no início de vida docente, momentos difíceis. Alguns conseguem superar de forma mais equilibrada e harmoniosa; outros, de forma dramática e dolorosa. Mas, todos têm uma história interessante para contar. A narrativa significou para mim instrumento interessante de investigação, ensinando-me a escutar/ouvir como os seis professores começaram sua carreira docente, permitindo que os conflitos e as tensões vividos durante a docência fossem ressignificados pelos sujeitos ao recordar e narrar o início de sua vida profissional.

Nesse sentido, pude perceber que os conflitos assumem significados distintos, dependendo da pessoa do professor e do contexto em que ele se encontra. Para uns o conflito, que muitas vezes se expressa como desafio, tem a conotação de ter que se preparar bastante no que diz respeito ao conteúdo para não ser encontrado em falha (Lobo). Para outro, o conflito pode ser caracterizado pela escassez de tempo para dar conta de trabalhar, estudar e se preparar cotidianamente (Sérgio). Outra professora diz que o conflito era gerado pelo fato de ter pouca base (Lídia) devido sua formação. Já (Yolanda) sentia conflito o tempo todo, pois não gostava de ser interpelada pelos pedagogos. Márcia teve conflito logo no início com os alunos por ser negra, mas conseguiu superar este problema com a ajuda da supervisora da escola. Luciana teve conflito no início porque fora confundida como aluna e era muito nova e a própria escola não a reconhecia como professora.

Cada professor tem o seu modo diferente de agir/reagir frente às situações, conflitos e dificuldades que enfrenta no começo de sua vida docente.

Em uma análise transversal, acredito ser possível dizer que os professores investigados consideram os conflitos como desafios na docência, ou

seja, **dominar o conteúdo, saber lidar com a administração da escola, com as questões burocráticas do sistema educacional, saber lidar com os colegas, consigo mesmo.**

Porém, aprendi que é desde o início que se deve buscar uma docência de qualidade, com pesquisa, sabendo que irá enfrentar diferentes desafios. Percebi também, que o aprender a fazer é uma constante na vida do professor, na vida daquele que quer realmente ensinar para a vida e para uma formação cidadã.

Percebi também, nas falas dos professores, que eles no início só se preocupavam em *querer aprender a ensinar* para não serem encontrados em falha, impressionar a direção da escola, em atender da melhor forma o seu aluno. Desta maneira, percebo que é mister se buscar o desenvolvimento do conhecimento profissional desde o início da carreira, se possível durante a sua formação inicial. Mas, isso não basta. Há necessidade também, de uma formação inicial condizente para que este professor principiante saiba conduzir da melhor forma possível os seus alunos e aprenda a lidar com as situações do seu entorno.

Considero que as questões da formação docente, do início de carreira, as dificuldades surgidas a cada momento, precisam sempre ser analisadas e refletidas num modelo de ação conjunta que possa beneficiar não só o professor, mas também o aluno, a escola e a sociedade. Tudo isso, num patamar que promova resultados significativos no que tange à formação do indivíduo como cidadão pleno e apto para exercer sua função nesta área de ação pedagógica.

O professor é um profissional que se constitui como tal no exercício da profissão e que passa por processos de constituição dessa identidade, ao construir saberes profissionais. Ora, quais são os saberes que servem de base aos professores para realizarem seu trabalho?

TARDIF (2002) diz que é necessário que o professor contribua substancialmente em benefício da sociedade como um todo. Que crie condições de aperfeiçoamento e aprimoramento, que não seja um mero executor de tarefas, mas sim, aquele indivíduo que vai intervir, modificar, alterar, refletir, criticar e, sobretudo, colaborar com as mudanças necessárias a cada dia.

Considerarei este trabalho relevante, porque me possibilitou buscar mecanismos de ação frente aos novos desafios da profissão. Apesar de estar no meio do caminho da docência, não importa, o que é importante é estar consciente daquilo que é preciso **saber/fazer na e para** a docência.

O que o professor principiante (e não apenas ele) precisa hoje é estar conectado com a realidade complexa da profissão e estar consciente de que precisa investir em seu próprio desenvolvimento profissional. E isso vai acontecer à medida em que vai construindo conhecimentos profissionais. O trabalho não precisa ser solitário, embora tenha uma forte carga de natureza individual, pois exige reflexão sobre a própria prática docente. Deve procurar trabalhar em parceria, de forma interativa, buscando meios e ações que abram novos caminhos, pois, segundo Freire (2003) "*O caminho se faz caminhando*". O professor deve aprender a trabalhar de forma compartilhada, com outros grupos e outras instituições, mesmo enfrentando condições de trabalho não favoráveis a um trabalho coletivo. Cada vez mais, a complexidade se impõe, contrariando formas solitárias e individualistas de trabalho, como aponta Imbernón (2000, p.68)

Essa crescente complexidade social e educativa da educação (ainda maior no futuro) deveria fazer com que a profissão docente se tornasse, em consonância, menos individualista, e mais coletiva, superando o ponto de vista estritamente individual aplicado ao conhecimento profissional, em que a colaboração entre os companheiros está ausente, já que o professor se converte em instrumento mecânico e isolado de aplicação e reprodução, com algumas competências limitadas à aplicação técnica em sala de aula.

O autor sugere que haja um crescimento profissional coletivo, um compartilhar de experiências e conhecimentos, para que os sujeitos se desenvolvam como intelectuais, desenvolvendo capacidades reflexivas individuais e coletivas.

O professor principiante que quer obter um bom desenvolvimento profissional precisa se envolver e adquirir outros/novos conhecimentos logo no início, porque garantirá de uma certa forma segurança e estabilidade para a sua formação continuada. Ele precisa logo se engajar num projeto, fazer uma especialização e sobretudo aprender a valorizar a profissão docente, ser um professor reflexivo (SCHON, 1992), envolver-se na pesquisa, participar de um grupo de pesquisa, aprender a trabalhar na **docência com pesquisa**.

Hoje em algumas instituições de nosso país já se pode vislumbrar um início de carreira “menos doloroso”, menos conflitante, com poucas dificuldades percebidas logo no início de sua carreira docente. Porque já se pensa diferente, ou seja, existe uma nova proposta nas instituições de ensino superior que trabalham com as licenciaturas em Ciências e Biologia, em que o aluno universitário já começa a adquirir conhecimentos professorais e a vivenciar situações que o faz refletir quanto a sua formação profissional (MANFREDO, 2002). Nessas iniciativas, o aluno já começa a adquirir um contato inicial com a docência e tem a possibilidade de construir conhecimentos e desenvolver habilidades profissionais que poderão “facilitar” o início de sua carreira de professor.

Segundo a autora supra citada, desde o início do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPA o estudante universitário passa a ter vivências interativas no âmbito da educação em Ciências e Biologia. Esses futuros professores têm oportunidade de conhecer, vivendo experiências de investigação e de ensino

em espaços formais e não formais de educação em ciências, tais como clubes de ciências, museus, centros comunitários, feiras, dentre outros.

Considero o início de carreira uma longa caminhada, que pressupõe uma busca constante, pois há necessidade de um olhar diferenciado justamente para se obter a superação de dificuldades, medos, ansiedades e enfrentamentos de problemas próprios dos sistemas educacionais. Porém, considero ainda ser possível sonhar que um dia esse início se tornará menos conflituoso e tenso. Por mais que existam dificuldades, entraves, conflitos, não importa. O importante é aprender a enfrentá-los e de encontrar maneiras de intervir para contribuir melhor com o professor em início de carreira. É um processo que exige esforço, dedicação e muita perseverança.

As principais dificuldades que marcaram o início de carreira dos professores investigados foram as dificuldades de ordem pessoal, especialmente sentimentos de *insegurança devido pouca idade*, uma preocupação grande com relação à *metodologia*, ao *domínio do conteúdo* e com o *planejamento*, a questão do autoritarismo (FREIRE, 2000), as dificuldades produzidas pelo *sistema*, como a *perda de carga horária*, de ter que ir procurar uma outra escola para trabalhar e a busca da *identidade profissional*.

Outras questões estiveram presentes nesse período, tais como as ambientais, de infra-estrutura da escola, do espaço escolar, a sua participação ativa e efetiva no ambiente escolar. Creio que é necessário que o professor busque diferentes caminhos para que possa superar essas dificuldades, esses conflitos e tensões.

Dos professores que investiguei, quatro conseguiram avançar, fazer uma especialização em ensino de ciências. Segundo eles foi gratificante,

enriquecedor e sobretudo um grande aprendizado, porque eles conseguiram obter conhecimentos abrangentes a respeito do ensino de ciências, da educação, da formação de professores, novas leituras, novos conhecimentos, da educação em ciências e da própria pesquisa em ciências.

Apesar de reconhecerem a existência de conflitos, alguns dos professores investigados apresentaram grande entusiasmo em narrar seu início de carreira docente (*Márcia, Yolanda, Sérgio, Luciana*). Eles falavam com alegria, dizendo que valeu a pena passar por todas aquelas dificuldades porque **aprenderam a ensinar de forma a conquistar seus objetivos.**

Foi importante, também, perceber o quanto marcou nas vidas desses professores as dificuldades de ordem pessoal, pois todos foram unânimes em afirmar que no início foi muito difícil (*Lídia, Márcia, Luciana, Lobo*). A identidade profissional de fato se manifestou como um processo, como diz Nóvoa(1995), pois nem sempre ela ocorreu de modo franco e imediato, mas depois foram “pegando gosto pela docência”.(*Sérgio*).

Mas, como Freire cita, é preciso ter muito amor pela profissão de professor, pois ser professor exige *amorosidade.*, (FREIRE, 1996), disposição e disponibilidade pessoal, gostar de ensinar, ser um educador por excelência, estar disposto a enfrentar desafios, saber superar as dificuldades.

Não devemos nos intimidar frente aos grandes desafios e dificuldades que surgem no começo da vida docente, porque a cada obstáculo surge uma forma de aprender como superá-la. Isso quer dizer também que, o professor não deve esmorecer frente a essas dificuldades, mas buscar formas de superação e de crescimento pessoal. À medida que ele se torna um profissional reflexivo, ele

encontra com mais propriedade, caminhos para a sua docência, que o torna singular e lhe permite o crescimento e desenvolvimento profissional.

Creio que o professor deve saber enfrentar todas estas dificuldades, conflitos e tensões, cômescio de que ele vai ter que aprender a **saber** lidar com todas essas situações, uns de uma forma, outros de outra. Cada um na sua condição humana, respeitando a sua individualidade e a sua percepção crítica e reflexiva.

É preciso que o professor seja audaz, se capacite da melhor forma possível, não só no que diz respeito a uma pós-graduação, mas sim, ele tem que primar por outros fatores que o auxiliem para que ele se torne um professor reflexivo (SCHON, 1992; ZEICHENER, 1993), pois hoje no século XXI, há uma condição imprescindível para que o professor seja aceito numa instituição de ensino, é preciso que ele seja um professor cidadão, envolvido de uma forma interativa com as questões sociais, com a comunidade, com uma formação centrada na escola (SILVA, 2002), participativo, seja integrante de movimentos sindicais, esteja disposto a aprender num caráter criativo, seja dinâmico, e que aprenda a lidar com os intempéries da vida, saiba lidar e aprender frente às dificuldades surgidas no meio do caminho, saiba compreender o lado positivo e o lado negativo da docência.

Que esse professor principiante saiba enfrentar diferentes situações, que é preciso escalar montanhas íngremes, e que o enfrentamento de desafios (GONÇALVES, 2000) depende dele mesmo. É, ele e ponto final. Considero os conflitos e tensões como contributos para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor.

Por esse motivo, reflito mais ainda, que o professor precisa estar inserido no contexto de uma formação contínua e alicerçada numa atividade compartilhada e interdisciplinar de forma clara e objetiva, inteirado e envolvido nas

questões que lhe possibilitem sua inserção para modificar/innovar ou até criar alternativas que o promova à nível acentuado de desenvolvimento profissional.

Como professora da universidade, e como pessoa, acredito, que não existe nada fácil na vida da gente. Sempre vamos ter que enfrentar diferentes desafios, seja no ambiente institucional, seja no âmbito pessoal, seja no convívio com a família, no âmbito social, seja em quaisquer âmbito, tudo implica em sabermos como e de que maneira podemos intervir/interagir nesses âmbitos. Tudo é uma questão de querer *ser /saber/fazer*.

Na realidade, tudo na vida exige um preparo, para o professor iniciar na carreira ele tem que se dispor, é um preparo contínuo, com dedicação e esmero. A busca por novos conhecimentos, estudar bastante, ler diversos autores que falam sobre formação docente, ensino e aprendizagem, avaliação, alunos, currículo e de outros diferentes assuntos, para compor seu cabedal de conhecimentos e auxiliá-lo nesse caminho.

O que importa para o professor no começo é que ele busque incessantemente mecanismos que lhe favoreçam passar desta fase inicial da docência para o contínuo processo educativo.

O que se pode considerar para concluir este estudo:

- Primeiramente é mister **dar uma atenção considerável ao professor** no início de sua carreira docente diante das dificuldades surgidas e frente as suas limitações pessoais. Há países que desenvolvem programas de acolhimento ao recém-professor.
- É necessário que os professores formadores tenham um **conhecimento profundo** a respeito dessas dificuldades, como e de onde elas se originam;

- Investigar **como a escola e a universidade poderão contribuir** para atenuar os conflitos e tensões evidenciados nesta fase inicial da docência;
- Desenvolver projetos políticos pedagógicos **no sentido de subsidiar a inserção do professor** no início de sua carreira docente (programas de acolhimento);
- Possibilitar **um delineamento de estratégias de formação inicial e continuada**, ancorado na concepção de que o professor no início de sua carreira **seja um leitor crítico de sua prática**.
- **A formação inicial tem que estar centrada na escola**, pois é praticamente impossível ao professor principiante aprender a ensinar sem vivenciar uma prática desde o início de sua formação. O professor principiante têm que se envolver logo com a prática em sala de aula.

Será de grande valia a continuidade desta pesquisa, pois me possibilitará uma busca contínua para contribuir *na* e *para* formação de futuros professores de ciências e biologia, haja vista a grande responsabilidade que exerço na universidade com a prática docente. E, também, terei oportunidade de obter novos olhares frente a novos/outros desafios que surgirão a cada momento reflexivo deste estudo.(SCHÖN, 1992).

Minha tese é a de que precisamos compartilhar tudo o que temos em mãos para **saber/fazer** frente às dificuldades que encontramos no caminho da docência. Sei que o trabalho é árduo e complexo, porque exige uma participação conjunta dos órgãos de nossa sociedade, ou seja, a escola, a universidade, o sistema, a comunidade, enfim todos juntos.

O professor de forma alguma pode caminhar sozinho sem ajuda da comunidade como um todo, pois é preciso ter uma interação global e ininterrupta e dar a entender à sociedade que ele (nós) professores precisamos de ajuda,

precisamos lutar para galgar um espaço considerável na sociedade. O professor desde o início precisa interagir, aprender a lidar com as diferentes situações que a vida docente lhe submete. Pois, tenho certeza que serão desafios com reflexões constantes, na busca de um caminho melhor para a formação tanto no início, quanto continuamente, pois creio que o professor é um eterno aprendiz.

Por fim, concluo sob a ótica de (MORAES, 2003, p, 54):

“Como humanidade, necessitamos evoluir de uma forma mais consciente e coerente com o que desejamos para cada um de nós e para a própria humanidade. Sabemos que a consciência se constrói mediante diálogos reflexivos e transformadores, a partir de decisões concretas. Cabe à escola desempenhar um papel muito importante neste sentido. Para tanto, é preciso trabalhar a autonomia, a criatividade, a criticidade, adotar o enfoque reflexivo na prática pedagógica para que possamos criar um mundo melhor, mais amigável, generoso e belo. Talvez, assim, possamos evoluir como humanidade e criar um mundo mais adequado, justo e fraterno, para que, além de aprender a pensar e aprender a aprender, também possamos aprender a viver/conviver, a amar e a sonhar. Como humanidade, precisamos evoluir no sentido de criar uma consciência superior na qual predomine os valores humanos baseados na justiça, na solidariedade, na cooperação, na parceria do amor. O amor como base, como sabedoria, como o farol que a tudo ilumina e vivifica e que nos dá a energia necessária para continuarmos vivendo, convivendo e, a cada instante, aprendendo.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Izabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Lisboa: Editora Porto, 1996.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez: 2003.

ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**, 6^a edição, São Paulo: Cortez, 2001.

ARAGÃO, R.M.R. **Ciência e Prática Pedagógica** (2) Comunicação em painel. Atas do II ENPEC, Valinhos/SP, set/1999.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo, Campanha das Letras, 1994.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto: Editora, 1991.

CARVALHO, A. M.P. de e GIL PEREZ, D. **Formação de Professores de Ciências**. SP: Cortez, 1993, 120 p.

CONNELLY, F. M. e CLANDININ, D.J. **Relatos de Experiência e Oinvestigación educación**, Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CRIPA, Marcos. **Entrevista e Ética: uma introdução: a entrevista no jornalismo**. São Paulo: EDUC, 1998, 128 p.

CUNHA. Maria Izabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994, 3^a edição.

CUNHA. Emmanuel Ribeiro (org.). **Ensino e Formação Docente: propostas, reflexões e práticas**. Belém: 2002.

ELBAZ apud CONNELLY, F.M e CLANDININ, D. J. Relatos de Experiências e Investigacion Narrativa IN: LARROSA, J. (org.) **Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 165 p.

FIORENTINI, D. et al. **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos.** IN: GERALDI et al. **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a).**

GONÇALVES, T.V.O **Ensino de Ciências e Matemática e Formação de Professores: marcas da diferença.** UNICAMP, Campinas, 2000 (tese de doutorado)

GONÇALVES, T.V.O e GONÇALVES, T. O. **Reflexões sobre uma prática docente situada. Buscando novas perspectivas para a Formação de professores.** IN: GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente Professor (a)- pesquisador (a).** Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

GUARNIERI, Regina.(org.) **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** Campinas, SP: Autores Associados; Araquara, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação** profissionais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

HENNIG, G. **Metodologia do Ensino de Ciências.** Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1996.

HORTON, Myles & FREIRE Paulo. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social.** Petrópolis, RJ; Vozes, 2003.

HUBERMAN, M. **O ciclo da vida profissional de professores.** IN: NÓVOA, A (org.) **Vidas de profesoress.** Lisboa: Ed.Porto, 1995.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.** Barcelona. Ed.Graó, 1994.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza,** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KRASILCHIK, Myriam. **O professor e o currículo das ciências.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

LARROSA, J. et al **Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación.**Barcelona. Laertes, 1995.

LÜCKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**: tradução de Catarina. E.F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo, Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MORAES. Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MARCELO. Carlos. **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar**. (Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1997).

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Lisboa: ed. Porto, 1995.

_____. **Formação de Professores e Profissão Docente**. IN: NÓVOA A. (coord.). Os professores e sua formação. Perspectivas sociológicas. Lisboa. D.Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas: Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas**. Lisboa. D. Quixote, 1993.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**.. Campinas: SP: Papyrus, 1993, 93p.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PARK, Margareth Brandini. **Memória em movimento na formação de professores: prosas e histórias**. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2000.

PONTE, J. P, GALVÃO, C., TRIGO-SANTOS, F., & OLIVEIRA. H. **O início da carreira profissional de professores de Matemática e Ciências**, 2001, Revista de Educação, 10(1), 31-45 (Ficheiro word).

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos**. Hacia un nuevo diseño de la experiencia e investigación narrativa. IN: LARROSA, J. (org.) Déjanne que te cuente Ensayos sobre narrativa y educación, Barcelona. Editorial Laertes, 1995.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco e ARAGÃO, Rosália M.R. de. **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. UNIMEP/CAPES, Campinas, 2000.

SHIGUNOV NETO, A. e MACIEL, Lizete Shizue Bomura.(org.). **Desatando os nós da formação docente**. Mediação, 2002.

SILVA.Moacyr da. **A Formação centrada na Escola**: uma introdução. São Paulo: EDUC,2002.

SOUZA. Aparecida Neri de. **Sou professor, sim senhor! : representações do trabalho docente**. São Paulo: papyrus, 1996.

SOARES. Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, 326p.

VASCONCELOS (org.). Genir A. Nader. **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro:DP&A, 2003, 2.ed.