

JOSÉ MARCOS VIEIRA JUNIOR

**A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE  
PROFESSORES INICIANTEs**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA  
MINAS GERAIS - BRASIL  
2013

JOSÉ MARCOS VIEIRA JUNIOR


**A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE  
PROFESSORES INICIANTES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 26 de junho de 2013.

  
Alvanize Valente Fernandes Ferenc

  
Maria José Braga

  
Wânia Maria Guimarães Lacerda  
(Coorientadora)

  
Rita de Cássia de Alcântara Braúna  
(Orientadora)

Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e  
Classificação da Biblioteca Central da UFV

T

V658c  
2013  
Vieira Junior, José Marcos, 1984-  
A construção do processo de aprendizagem profissional de  
professores iniciantes / José Marcos Vieira Junior. – Viçosa,  
MG, 2013.  
ix, 116 f. : il. ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 102-108.

1. Professores - Formação. 2. Aprendizagem.  
3. Socialização. I. Universidade Federal de Viçosa.  
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 370.71

## AGRADECIMENTOS

A Deus, a despeito do meu ceticismo, a QUEM recorri nos momentos de angústia e dúvida e, sobretudo, por fazer presente em minha vida pessoas tão especiais.

Merecem um parágrafo especial meus pais. Minha guerreira mãe, Vilma, e meu pai, José Marcos (*in memoriam*), do qual herdei os bens mais valiosos: o nome e o caráter. Não obstante o fraco capital cultural familiar, não posso negligenciar, sob as luzes do estudo que fiz, a presença dos meus pais no meu percurso escolar, ainda que por vezes ignorada por mim. Mas sei que foram eles que fortificaram o arcabouço de suporte para que eu pudesse dedicar-me aos estudos.

Agradeço também as minhas queridas irmãs: Cida, Dora e Dedé e aos meus sobrinhos: Rodrigo, Cássia e João. Bem como a todos os meus tios e amigos, notadamente a Eny, que contribuíram e agora compartilham comigo dessa conquista.

Dirijo agradecimentos especiais também à Cíntia, minha namorada, cujo carinho e companheirismo foram imprescindíveis sobretudo nos momentos mais difíceis.

Aos meus diferentes professores e professoras, da creche à pós-graduação, com quem venho descortinando o meu processo de aprender a ensinar. Em especial à professora Rita de Cássia de Alcântara Braúna, minha orientadora, a rigor uma amiga, pelo apoio incondicional e por suas pertinentes intervenções neste trabalho. À professora coorientadora Wânia Maria Guimarães Lacerda e às examinadoras Alvanize Valente Fernandes Ferenc e Maria José Braga, pelas contribuições e sugestões.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Minas Gerais (FAPEMIG), que, pelo imprescindível apoio financeiro, possibilitou a execução desta pesquisa.

Por fim, a todos aqueles que me incentivaram para a realização deste trabalho e que foram e têm sido, de alguma maneira, tributários do meu processo de aprender a ser professor.

## SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	v
RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	viii
INTRODUÇÃO GERAL .....	1
1. CAPITULO I – O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA .....	8
1.1. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e algumas correlações .....	8
1.2. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Viçosa -PIBID/UFV .....	13
2. CAPITULO II - REFERENCIAL TEÓRICO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	16
2.1. Referencial Teórico.....	16
2.1.1. Saberes e aprendizagem profissional docentes.....	16
2.1.1.1. Saberes basilares da docência.....	18
2.1.1.2. Aprendizagem profissional docente.....	25
2.1.2. Habitus e configuração social.....	31
2.1.2.1. A noção de habitus de Pierre Bourdieu.....	31
2.1.2.2. Configuração social em Norbert Elias.....	35
2.2. Procedimentos Metodológicos .....	39
2.2.1. Seleção dos sujeitos entrevistados.....	39
2.2.2. Técnicas e material utilizado para as entrevistas.....	39
3. CAPITULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	41
3.1. Rodrigo.....	42
3.1.1. Saberes pessoais dos professores, vida pessoal e experiência familiar .....	43
3.1.2. Itinerário escolar: experiências formativas na educação básica .....	46
3.1.3. Formação inicial: percurso universitário .....	51
3.1.4. Iniciação ao ensino: a experiência profissional, saberes da prática pedagógica ....	55
3.2. Cida.....	58
3.2.1. Saberes pessoais dos professores, vida pessoal e experiência familiar .....	58
3.2.2. Itinerário escolar: experiências formativas no ensino básico .....	61
3.2.3. Formação inicial: percurso universitário .....	67
3.2.4. Iniciação ao ensino: a experiência profissional, saberes da prática pedagógica ....	71
3.3. Doralice .....	73
3.3.1. Saberes pessoais dos professores, vida pessoal e experiência familiar .....	73

3.3.2. Itinerário escolar: experiências formativas no ensino básico .....	77
3.3.3. Formação inicial: percurso universitário .....	79
3.3.4. Iniciação ao ensino: a experiência profissional, saberes da prática pedagógica ....	82
3.4. Maria José.....	86
3.4.1. Saberes pessoais dos professores, vida pessoal e experiência familiar .....	86
3.4.2. Itinerário escolar: experiências formativas na educação básica .....	89
3.4.3. Formação inicial: percurso universitário .....	91
3.4.4. Iniciação ao ensino: a experiência profissional, saberes da prática pedagógica ....	94
4. CONCLUSÕES GERAIS .....	97
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	102
6. ANEXOS .....	108
6.1. Anexo 1- Questionário.....	108
6.2. Anexo 2- Quadro de questões para entrevista.....	112

## LISTA DE SIGLAS

**BM** – Banco Mundial

**CF** – Constituição Federal

**FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**PAC** - Programa de Aceleração do Crescimento

**PAR** – Plano de Ações Articuladas

**PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

**PNE** – Plano Nacional de Educação

## RESUMO

VIEIRA JUNIOR, José Marcos, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2013. **A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes.** Orientadora: Rita de Cássia de Alcântara Braúna. Coorientadora: Wânia Maria Guimarães Lacerda.

O presente estudo preocupa-se com a questão da aprendizagem da docência de professores iniciantes, tendo em conta suas experiências *pré-profissionais* e *profissionais*. Tendo isso em vista, considera-se aqui as múltiplas experiências de socialização e formação que interferem na aprendizagem da profissão e o tipo de estabelecimento de ensino no qual o professor principiante ingressa. Levou-se em conta a socialização familiar e escolar (o passado incorporado), a qual constitui seus modos de pensar, sentir e agir – *habitus* – (BOURDIEU, 1983); a formação inicial e o exercício profissional. A problematização e a realização da pesquisa sobre o tema aprendizagem da docência de professores iniciantes ancora-se na noção operatória de *habitus* de Pierre Bourdieu (1983) e na noção de configuração de Norbert Elias (1995). Ademais, toma-se por base os estudos sobre os processos de aprendizagem da docência, mais especificamente o processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes e os saberes docentes. A geração dos dados foi feita através de dois instrumentos: o questionário e a entrevista individual em profundidade com roteiro semiestruturado. O questionário, composto por questões fechadas, versou sobre a trajetória escolar dos sujeitos pesquisados: informações sobre o percurso escolar; sobre o tipo de estabelecimento de ensino frequentado na educação básica; a escolaridade dos avós maternos e paternos, dos pais, bem como dos irmãos. O questionário foi aplicado a um grupo de quatro professores. Posteriormente realizamos a entrevista individual em profundidade com os sujeitos escolhidos, na qual nos interessava aprofundar aspectos importantes sobre os quatro eixos de análise aqui selecionados: família (saberes pessoais dos professores, vida pessoal e experiência familiar: valores morais, posturas, gosto pelo ensino etc.); escola (trajetória escolar, saberes provenientes da formação escolar anterior); formação inicial, percurso universitário e a iniciação à docência (experiência profissional, saberes da prática pedagógica). De acordo com cada eixo, o relato dos entrevistados foi submetido a uma análise mais acurada. Para tal, foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2006), que foi uma técnica que nos auxiliou a apreender o significado das mensagens emanadas dos depoimentos dos nossos entrevistados. Da análise realizada – guardadas as singularidades de cada caso – ressalta-se que são múltiplas as influências em seus processos de aprendizagem profissional. São diversas as fontes de conhecimentos/saberes que balizam os seus processos de aprender a ensinar – o



contexto familiar e escolar; o curso de formação inicial; as experiências *pré-profissionais* e *profissionais*; a militância religiosa; o mestrado; o contexto de atuação profissional; dentre outras – o que vem corroborar com os estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) acerca do caráter plural do saber docente. Considerando os quatro eixos de análise, os casos aqui apresentados guardam algumas semelhanças entre si. Mas, se distinguem pelos caminhos que fizeram, pela forma de escolha dos cursos e, certamente, pela dinâmica singular que deram às suas trajetórias de vida, escolar e profissional.

## ABSTRACT

VIEIRA JUNIOR, José Marcos, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, June 2013. **Construction of the professional-learning process of beginning teachers.** Advisor: Rita de Cássia de Alcântara Braúna. Coadvisor: Wânia Maria Guimarães Lacerda.

The present study addresses the subject teaching apprenticeship of beginning teachers, with regard to their *pre-professional and professional* experiences. We considered the many experiences of socialization and education that interfere with the learning of the profession and the type of education institute the novice teacher has joined. The family and school (the incorporated past), which constitute their ways of thinking, feeling and acting – *habitus* – (BOURDIEU, 1983); their initial education and the professional practice were taken into account. The problematization and the research on the topic teaching apprenticeship of beginning teachers is based on the operative concept of *habitus* by Pierre Bourdieu (1983) and on the concept of configuration by Norbert Elias (1995). In addition, it is also based on studies on the learning processes of teaching, particularly the process of professional learning of novice teachers and the teaching skills. The data were generated through two tools: questionnaire and individual in-depth interview with semi-structured script. The questionnaire, composed of closed-ended questions, was about the school history of the subjects studied: information about the school background, about the type of teaching institute attended during basic education, and the education of maternal and paternal grandparents, parents and siblings. The questionnaire was applied to a group of four teachers. Subsequently, we conducted the in-depth individual interview with the subjects chosen, aiming at deepening important aspects about the four areas of analysis selected herein: family (teachers personal knowledge, private life and family experience: moral values, postures, passion for teaching, etc.); school (school history, knowledge acquired at the previous institution); initial education, university career and initiation to teaching (professional experience, knowledge of the teaching practice). According to each area, the report of the respondents was subjected to a more accurate analysis. For this purpose, we adopted the content analysis (BARDIN, 2006), a technique that helped us grasp the meaning of the messages sent through the testimonials of our respondents. From the analyses – respecting the singularity of each case –, we observed the existence of multiple influences on their professional learning processes. There are many sources of expertise/knowledge that guide their process of learning how to teach: the family and school contexts; the initial training course – the *pre-professional and professional* experiences; the religious militancy; the Master's degree; the context of professional activity; among others –, which corroborate the studies of Tardif, Lessard and Lahaye (1991) on the plural nature of the teaching knowledge. Considering the four areas of analysis, the cases presented herein share

some similarities; y, they are distinguished by the paths they took, by the form of choice of the courses, and certainly by the unique dynamics they have given to their personal, educational and professional careers.

## INTRODUÇÃO GERAL

A construção dos processos de aprendizagem da docência de professores iniciantes constitui o tema desta dissertação de mestrado. Tendo isso em vista, levou-se em consideração as múltiplas experiências de socialização e formação que interferem na aprendizagem da profissão e o tipo de estabelecimento de ensino no qual o professor iniciante ingressa.

Assim, buscou-se compreender a construção dos processos de aprendizagem profissional da docência vivenciados por professores iniciantes tendo em conta suas experiências *pré-profissionais* e *profissionais*, sem, contudo, desconsiderar aquelas advindas da formação inicial.

Teve-se como foco, portanto, as aprendizagens oriundas do contexto familiar e escolar (o passado incorporado), as quais constituem seus modos de pensar, sentir e agir – *habitus* – (BOURDIEU, 1983); da formação inicial e do exercício profissional.

Partimos do pressuposto, de forma análoga à perspectiva figuracional de Elias (1980), que os processos de socialização e de formação se localizam em um tempo e em um espaço específicos, mas, todavia, há uma relação funcional de interdependência recíproca entre esses processos que tendem a influir direta e/ou indiretamente na aprendizagem da docência de nossos interlocutores, o que implicou em considerá-la como produto de “*influências combinadas e não influências únicas ou dominantes*” (HUBERMAM, 1992, p. 55).

Temos assim uma visão processual que situa o professor no interior de uma infundável e não linear trajetória de aprendizagem docente. Concebida esta, pois, como um processo composto por vários elementos que se entrelaçam, do qual não é possível determinar um fim *a priori*, já que “tendo um começo, dificilmente terá um fim” (TANCREDI, 1998, p.359).

A palavra processo evoca um movimento contínuo. Porém, sem uma direção estabelecida aprioristicamente. É assim, pois, que concebemos a aprendizagem docente. Produto das inter-relações recíprocas entre o professor ou o futuro professor com os diversos atores sociais com quem conviveu e convive nas diferentes esferas sociais: família, escola, universidade, trabalho, dentre outros tempos/espços.

Nesta pesquisa, o processo de aprender a ensinar leva em conta as práticas educativas das famílias durante a escolarização dos filhos, futuros professores; o percurso escolar dos depoentes; o curso de formação inicial, o tipo de estabelecimento de ensino no qual o

professor iniciante ingressa, ou seja, seus contextos de atuação profissional e outros processos formativos – especialmente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)– como instâncias de socialização e de formação numa dinâmica relação de interdependência.

Ademais, procuramos também trazer a lume outras experiências, as quais extrapolam os lugares/espços supracitados, que influem no aprendizado da atividade docente, ou ao menos que repercutem nos processos de formação e na prática cotidiana dos professores, tais como as oriundas das *redes de sociabilidade* a que eles pertencem ou pertenceram, nas quais as trocas e os contatos com atores diversos puderam interferir na trajetória. Pretendemos dar visibilidade àquilo que Machado (2002) considerou como redes de sociabilidade, isto é, aquelas nas quais os diversos atores sociais estarão ligados, em influência mútua. Não diz respeito, porém, aqueles vínculos esporádicos, episódicos que também fazem parte do convívio social. Ao revés, referem-se às relações cujo caráter é um pouco mais sólido, mais permanente e recorrente.

A problematização do tema em questão ancora-se numa perspectiva sócio histórica, calcada na noção operatória de *habitus* de Pierre Bourdieu (1983) e de *configuração social* de Norbert Elias (1994). Noções<sup>1</sup> estas que serviram de instrumentos para análise.

Ademais, tomamos por base os estudos sobre os processos de aprendizagem da docência, envolvendo dois temas: o processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes e os saberes docentes.

Saliento ainda que o presente trabalho, consoante à abordagem figuracional de Norbert Elias (op. cit.), compõe-se pela inextricável relação dos conceitos/categorias concernidos.

O meu<sup>2</sup> interesse em pesquisar a forma pela qual se processa o aprender a ensinar é fruto de um investimento que comecei a fazer num trabalho de iniciação científica, do qual se desdobrou o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Estudos que trataram basicamente das mesmas questões teóricas.

No nosso TCC, intitulado “Licenciaturas da Universidade Federal de Viçosa em debate: Um olhar inicial sobre saberes e identidade profissional”<sup>3</sup>, já nos questionávamos acerca dos

---

<sup>1</sup> Trataremos desses conceitos em seção específica.

<sup>2</sup> Farei uso da 1ª pessoa do singular quando se tratar de situações que dizem respeito às minhas experiências pessoais.

<sup>3</sup> Este trabalho é um recorte do projeto de pesquisa intitulado “Licenciaturas da Universidade Federal de Viçosa em Debate: Relações entre campos de formação e atuação profissional”, desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Formação do Educador e Práticas Educativas, com recursos provenientes do Edital Grupos de

contributos dos cursos de formação inicial, nomeadamente das licenciaturas, para o desempenho do exercício professoral. No referido estudo, pudemos inferir que os cursos de licenciatura da UFV, sobre os quais debruçamos, muito contribuíram para o atenuamento do tencionamento existente entre o campo de formação e o de atuação profissional dos professores do Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, alguns elementos acenaram para a fragilidade dos cursos, notadamente no relativo às novas tecnologias disponíveis aplicadas ao ensino e às modalidades específicas, tais como EJA e educação especial.

Cumpramos ressaltar que a problemática que estávamos a pôr em relevo não é recente. Diversos autores se dedicaram a analisar como os professores avaliam a contribuição dos cursos de formação inicial no desempenho do seu exercício profissional: a conhecida afirmação de que a teoria que se adquire na formação, na prática, é outra (ALVES-MAZZOTTI, 2008; BRAÚNA; REIS, 2008).

Contudo, no que se refere ao nosso tema de pesquisa atual, ao menos no que concerne aos estudos nacionais, é patente a incipiência de trabalhos que focalizam os processos de aprendizagem profissional do professor iniciante.

Sobretudo nos últimos anos, a literatura estrangeira (TARDIF, 2002; MARCELO GARCIA, 1999; HUBERMAN, 1992) sobre formação docente tem buscado compreender como se caracteriza os primeiros anos de exercício profissional. Esses estudos têm desvelado que as primeiras experiências do recém-professor são fulcrais na determinação da sua identidade profissional e são determinantes na permanência ou não na carreira. Uma fase de sobrevivência e descobertas, dúvidas e incertezas, mas também de auto reconhecimento como profissionais da educação. Um período, pois, em que os sujeitos perspectivam o ser professor e se imaginam prospectivamente enquanto tal.

Tem sido pacífico o entendimento acerca da importância desse período inicial na constituição da docência, considerado fase estruturante das ações profissionais futuras Tardif (op. cit.); Marcelo Garcia (op. cit.); Huberman (op. Cit.).

Não obstante, estudos recentes de pesquisadores brasileiros como o de Lima (2004); Mariano (2005) colocaram em evidência que essa é uma fase que tem sido negligenciada pelos estudiosos nacionais. Poucos trabalhos no Brasil têm se dedicado ao tema.

---

Pesquisa Emergentes, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Integraram esse projeto a professora doutora Rita de Cássia de Alcântara Braúna, como orientadora; os acadêmicos de Pedagogia Edivaldo da Silva Miranda e Carmem de Almeida Martins e a Bolsista de Apoio Técnico Doraliza Auxiliadora Abranches Monteiro.

Na sua pesquisa de mestrado Mariano (op. cit.) evidenciou que são incipientes os estudos brasileiros que focalizam a temática. Na análise das pesquisas publicadas nos anais das reuniões anuais da ANPEd e nos Anais dos ENDIPE's acerca da aprendizagem profissional do professor iniciante no período demarcado entre 1995 e 2004 o referido autor desvelou que a temática em tela tem sido pouco contemplada pelos estudos no campo da Educação. Com relação aos trabalhos apresentados na ANPEd, nas dez reuniões selecionadas, apenas 6 dentre 3.221 versavam sobre o professor principiante, computando-se apenas 0,2 % dos estudos apresentados na entidade. No que concerne ao ENDIPE, dos 4.017 estudos apenas 18 privilegiaram o início da docência, representando 0,5 % das produções científicas apresentadas. Portanto, dos 7.238 trabalhos apresentados nas duas entidades nos períodos mencionados apenas 24<sup>4</sup> focalizaram o tema do professor iniciante, o que equivale a aproximadamente 0,3 % do total das investigações no campo da educação.

Nesse mesmo ponto é relevante citar o artigo publicado na Educação em Revista em relação ao professor iniciante (PAPI; MARTINS, 2010), o qual trouxe à tona o que dizem as pesquisas nacionais sobre professores iniciantes.

As pesquisadoras analisaram os trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd nos anos de 2005, 2006 e 2007 e as pesquisas disponibilizadas no Banco de Teses da CAPES desde 2000 a 2007, pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado. No levantamento das pesquisas apresentadas (incluindo trabalhos e pôsteres) na 28ª, 29ª e 30ª Reuniões da ANPEd, encontros organizados em 2005, 2006 e 2007, as autoras observaram que de um total de 236 em três grupos<sup>5</sup> apenas 14 diziam respeito ao tema professores iniciantes. No que diz respeito ao levantamento realizado via consulta ao Banco de Teses da Capes foram encontradas, nos oito anos pesquisados, uma série de 54 pesquisas.

As autoras identificaram que grande parte das pesquisas investiga o docente, enfocando o seu fazer pedagógico, sua identidade, a socialização profissional e os desafios encontrados na carreira. Concluem apontando para a necessidade de que as pesquisas se dediquem mais ao tema dos professores iniciantes, já que se mostra ainda uma temática pouco explorada em contexto nacional.

O número reduzido de pesquisas encontradas pelas autoras corrobora a afirmação de Mariano (2004) e Lima (2005), os quais consideram que, não obstante ser um período

---

<sup>4</sup> Foram analisados 24 estudos (incluindo trabalhos, pôsteres, troca de experiência, painéis).

<sup>5</sup> Tomou-se como referência os estudos que foram apresentados nos grupos de trabalho GT4 (Didática), GT 08 (Formação de Professores) e GT 14 (Sociologia da Educação). Grupos escolhidos por conta de sua proximidade com o tema dos professores iniciantes, assim relataram as autoras.

importante do processo de aprender a ser professor, a iniciação ao ensino tem recebido pouco destaque por parte dos estudiosos brasileiros.

Em um trabalho de estado do conhecimento<sup>6</sup> que fizemos no âmbito de uma disciplina no mestrado pudemos corroborar o que desvendaram Mariano (op. Cit.), Papi; Martins (2010) acerca da carência de estudos no que tange ao professor iniciante e seu processo de aprendizagem profissional.

À nossa análise, esse hiato nas pesquisas não se justifica em virtude da importância dessa fase inicial no processo de aprendizagem profissional docente, sobre a qual há que se debruçar para melhor compreendê-la.

Conforme sinaliza Mizukami (1999)

[...] é importante, no momento atual, compreendermos como o(s) processo(s) de aprendizagem profissional ocorre(m), de forma a delinear os cursos de formação básica e programas de formação continuada que, de fato, promovam tal ou tais processos. (p.60)

Ademais, vários autores (CORSI, 2005; FERREIRA e REALI, 2005; MARCELO GARCÍA, 1999; MARIANO, 2005; NONO e MIZUKAMI, 2006) além de reiterar a importância das pesquisas que se dedicam ao tema do professor iniciante, também salientam a necessidade de políticas e programas específicos para os professores nessa etapa do exercício da docência.

Nesse particular, vislumbramos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>7</sup>, do qual foram partícipes dois dos quatro sujeitos de nossa pesquisa, como um dos instrumentos importantes no bojo da formação inicial, em razão de que ao licenciando vai sendo oportunizado o vivenciamento do ser professor.

Como já referimos, a literatura tem sinalizado que as primeiras experiências como docente, ainda que os pibidianos de fato não o sejam<sup>8</sup>, influem sobejamente na sua constituição identitária, são determinantes na permanência ou não da carreira de professor.

---

<sup>6</sup> A feitura do estado do conhecimento em comento se deu com base na análise das dissertações e teses disponibilizadas no banco da CAPES no período de 2006 a 2010, das pesquisas publicizadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) também no período de 2006 a 2010 e dos artigos, que focalizaram a questão do aprender a ensinar, publicados em duas revistas no mesmo período das outras duas fontes supramencionadas.

<sup>7</sup> Discorreremos sobre o PIBID em seção específica.

<sup>8</sup> Em virtude de ser o PIBID um programa de iniciação a docência, cremos que, embora os pibidianos não sejam professores de fato, já formados e em início de carreira, aqui há um seu primeiro ensaio no qual já tende a



Nesta direção, vale destacar a importância dos estudos analíticos sobre a efetividade dos programas de iniciação profissional para recém-professores ou mesmo para futuros professores, considerados um instrumento importante tendente a atenuar os entraves perante os quais se vê o professor principiante.

Logo, vale ressaltar, ancorando-nos em autores como Corsi (2005), Ferreira e Reali (2005), Marcelo García (1999), Mariano (2005), Nono e Mizukami (2006), a pertinência dos estudos que focalizam o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes<sup>9</sup>. Fazemo-lo tendo em consideração, basicamente, dois aspectos, 1º) a importância dessa fase inicial da atividade profissional como estruturante na formação do professor e, 2º) a incipiência de estudos que focalizam o tema no Brasil, o que fora evidenciado por Lima (2004) e Mariano (2005).

Os estudos sobre o professor iniciante e seu processo de aprendizagem profissional têm colocado em evidência que os primeiros anos de exercício da docência (MARCELO GARCIA, 1999; HUBERMAN, 1992) são uma fase considerada *sine qua non* para a estruturação das práticas pedagógicas futuras do professor, as quais se desenvolvem ao longo da carreira, mas cujo alicerce se forma no seu período inicial.

A literatura que nos serve de referencial teórico também tem indicado que os primeiros anos de ensino são caracterizados pelo que tem sido denominado de *reality shock*, *choque de realidade* (VEENMAN, 1988 apud MARCELO GARCIA, op. cit.). Isso em função, sobretudo da complexidade das situações contingentes de ensino, para as quais o professor iniciante, por vezes, não se vê preparado.

Segundo Marcelo Garcia (1999) esta é uma fase na qual o professor principiante está firmando sua identidade pessoal e profissional, envolto em dúvidas e conflitos, passando de estudante a professor.

Conforme Johnston e Ryan (apud, MARCELO GARCIA, op. cit., p.114),

... no seu primeiro ano de docência, os professores são estrangeiros num mundo estranho, um mundo que lhes é simultaneamente conhecido e desconhecido. Ainda que tenham passado milhares de horas nas escolas a ver

---

ocorrer o que chamamos de perspectivamento da profissão, em outras palavras, esse primeiro processo de socialização e, por sua vez, de aprendizagem de fato da profissão tende a interferir sobremaneira na identidade profissional do futuro professor.

<sup>9</sup> Considera-se professor iniciante, conforme Marcelo Garcia (1999) e Huberman (1992), aquele professor cuja experiência no magistério é de até cinco anos.

professores e implicados nos processos escolares, os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica em que começam a ensinar.

Com base no que a literatura tem sublinhado acerca do *choque de realidade* ocorrido nos primeiros anos de exercício da docência (MARCELO GARCIA, 1999; HUBERMAN, 1992), emergiram outras questões que subsidiaram a nossa compreensão sobre a aprendizagem profissional docente, a saber: o PIBID tem contribuído para o atenuamento do que se denomina de *choque de realidade*? Contribui, de fato, para o enfrentamento das situações cotidianas contingenciais do fazer em sala de aula?

Como se pode verificar preocupamos aqui com a forma como se configuram os processos de aprendizagem profissional da docência de professores em início de carreira.

Uma função a que se propôs este estudo foi a de contribuir para um campo ainda hoje pouco pesquisado em contexto nacional, a fim de melhor compreendê-lo (o que os professores em início de carreira consideram como elementos promotores ou não de sua prática pedagógica) e, quiçá, apresentar possíveis indicativos e ideias que possam orientar a formação, dos acadêmicos das licenciaturas e dos professores recém-formados.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: Introdução Geral, Capítulo I, Capítulo II, Capítulo III e Conclusões Gerais. Na Introdução, apresentamos o objetivo do presente estudo, os interesses que nos moveram a querer pesquisar o objeto proposto, bem como as principais questões que nos nortearam.

No primeiro capítulo apresentamos e contextualizamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) fazendo algumas correlações que julgamos pertinentes. Aqui, objetivamos trazer elementos que potencializem uma compreensão mais panorâmica do programa em tela, focalizando-o no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

No segundo capítulo, procuramos sistematizar as referências teóricas que nos subsidiaram na feitura da pesquisa: noção de *habitus* e de *configuração social*; e as categorias *aprendizagem profissional da docência* e *saberes docentes*. Na última seção deste mesmo capítulo expomos os Métodos e os Procedimentos utilizados no processo investigativo. Os instrumentos utilizados, os questionários e as entrevistas, bem como os sujeitos que o constituem e como empreendemos a análise dos dados com base na análise de conteúdo de Bardin (2006).

No terceiro capítulo, procuramos sistematizar as análises empreendidas diante dos dados coletados, destacando as singularidades de cada caso. Neste capítulo, apresentamos vários excertos dos depoimentos dos professores, pois constituem, de algum modo, um retrato de seus processos de aprender a ensinar.

Após essa análise, destacamos as conclusões principais deste estudo e as questões que nos remetem a novas indagações.

## **1. CAPITULO I – O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**

### **1.1. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e algumas correlações**

Sobretudo nos últimos anos o Governo Federal vem pondo em relevo a educação, especialmente a formação de professores, considerada esta pedra angular em face dos gravíssimos problemas de falta de qualidade da escola pública básica. Com vistas, pois, à melhoria da formação docente, em virtude de seus potenciais efeitos sobre a educação básica, iniciativas consideradas importantes têm sido implementadas recentemente. Citaremos algumas delas.

Em março de 2007 foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), mediante o qual se apresentou um pacote de programas e ações a serem levados a termo a fim de que se elevem os índices de qualidade da educação no país.

O Plano, por meio dos chamados Planos de Ações Articuladas (PAR), elencou um conjunto de ações através do qual se objetivou superar o caráter fragmentário do sistema educacional brasileiro, dando maior autonomia às entidades federadas, estados e municípios, para que revissem suas necessidades e prioridades, tentando assim, atender a formação exigida na Lei n. 9.394/96, a formação mínima em nível de licenciatura plena para atuação na educação básica. Um ponto do PAR a que se deve fazer menção diz respeito à criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o qual visa até 2014, titular 330 mil docentes leigos.

Nas palavras do então Ministro da Educação Fernando Haddad a concepção de

educação que subjaz o PDE tem estreita relação com os objetivos fundamentais elencados na Constituição Federal de 1988<sup>10</sup>. Ainda, no dizeres do Ministro de Estado esse diálogo entre o PDE e os objetivos constitucionais da República impescinde da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional,

Diferentemente da visão sistêmica que pauta o PDE, predominou no Brasil, até muito recentemente, uma visão fragmentada da educação, como se níveis, etapas e modalidades não fossem momentos de um processo, cada qual com objetivo particular, integrados numa unidade geral; com se não fossem elos de uma cadeia que deveriam se reforçar mutuamente (BRASIL, 2007a, p.6).

Nesse sentido, como se vê pela citação acima, o governo federal, através de seu porta voz, o Ministro de Estado da Educação, tinha em vista que a qualidade da educação se faz mediante um planejamento articulado entre níveis, etapas e modalidades compreendidos no processo educativo. Ao menos do ponto de vista do preconizado é o que se pode depreender da leitura do texto acima.

Nesse particular, cumpre aqui lembrar o que nos diz Nóvoa (1999) acerca da profissão docente e do peso que se coloca sobre ela. De acordo com o autor português, o professorado tem sido, diuturnamente, o alvo predileto dos políticos e da opinião pública:

O excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Neste fim de século, não se veem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambiguidades são permanentes. Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (1999, p.13).

Não obstante a crítica acima, com a qual comungamos, o governo brasileiro tem levado a termo algumas ações. O PDE é uma delas, sobre o qual o professor Saviani (2007) fez algumas ponderações. No entendimento desse autor o PDE avança em alguns pontos, especialmente no relativo à aferição da qualidade por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB e também por se voltar, principalmente, para os municípios, nos quais se pode detectar o ponto de “estrangulamento do ensino fundamental”. Contudo, na questão do financiamento, é que se encontra o seu problema maior.

De acordo com Saviani (op. cit.), o sustentáculo pecuniário do Plano é o Fundo de

---

<sup>10</sup> Constituição Federal de 1988, art. 3º.

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual passou a atender de 30 milhões para 47 milhões de estudantes, sem, contudo, ampliar os recursos proporcionalmente ao número de alunos assistidos, investimentos estes que passaram de R\$ 35,2 bilhões para apenas R\$ 48 bilhões. Ou seja, se o número de discentes atendidos aumentou na razão de 56,6%, o mesmo não ocorreu com os recursos destinados à educação básica, os quais não ultrapassaram os 36,3%. Neste ponto, vale a pena rememorar Nóvoa (op. cit.), quando diz que “o excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas”.

Como estávamos a dizer, ainda que timidamente, temos podido detectar algumas ações importantes postas em marcha pelo governo federal.

Segundo o já citado Saviani (2009), no bojo das ações inscritas no Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), voltadas para o Ensino Superior, está compreendido O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cujos assistidos são estudantes dos cursos de licenciatura plena, das IEs públicas.

O PIBID foi criado em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2007, o qual como salientamos insere-se dentre as ações para a política educacional levadas a efeito pelo MEC, somando-se a outras ações inscritas no PDE que se voltam para a Educação de Nível Superior.

Ainda no que se refere ao comprometimento do Estado com a formação dos professores, tanto na formação inicial quanto na continuada, cumpre citar o Decreto 6.755/09, através do qual o então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. No texto de seu artigo 2º, do inciso VII ao XII, ratifica-se a importância dos professores no processo educativo, bem como a valorização desses profissionais mediante políticas permanentes de estímulo à profissionalização:

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e

XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais. (BRASIL, 2009).

Ademais, a normativa em tela elenca como princípio fundante a articulação entre teoria e prática no âmbito da formação docente, considerando que a escola básica é um espaço no qual, necessariamente, essa formação deva se desenvolver, fato que podemos depreender do seu artigo 2º, nos incisos V e VI:

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério (BRASIL, op. cit.).

Nesse particular, no qual se preconiza a articulação entre teoria e prática e, por seu turno, toma-se a escola básica como lugar necessário de formação do professor, vislumbramos o PIBID como um programa potencializador dos incisos transcritos acima.

No mesmo ponto, no que se refere à busca pela melhoria da qualidade do ensino, cumpre ressaltar a Lei 11.738/08 sancionada pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que instituiu o piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica, estabelecendo que até 31 de dezembro de 2009, para 40 horas de jornada de trabalho semanais, o piso salarial seria de R\$950,00 (novecentos e cinquenta reais). Valor esse a ser atualizado nos anos ulteriores, sempre no mês de janeiro, respeitando os percentuais de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino Fundamental, definido nacionalmente, nos termos da Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, que criou e estabeleceu as normas para o FUNDEB.

Ainda que os valores acima referidos não sejam consoantes à complexidade do papel do professor, e até mesmo, ao nosso ver, destoante de preceitos constitucionais<sup>11</sup>, há que se

---

<sup>11</sup> Constituição Federal de 1988, art. 39º, § 1º, inciso I. O parágrafo 1º deste artigo, inciso I diz o seguinte em relação à remuneração dos servidores da administração pública direta, das autarquias e das fundações públicas: § 1º A fixação dos padrões de vencimento e dos demais componentes do sistema remuneratório observará: I - a natureza, o grau de responsabilidade e a complexidade dos cargos componentes de cada carreira. Ora, o texto da lei deixa muito claro que todo e qualquer servidor da administração pública direta, das autarquias e das

reconhecer um importante avanço na questão salarial, a qual tem íntima relação com o reconhecimento e valorização da profissão. Neste ponto, cumpre repisar que “não é fácil ao professor identificar-se com uma profissão cuja imagem social não oferece referências positivas, comuns e mobilizadoras” (GUIMARÃES, 2004, p.60).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do qual foram partícipes dois dos quatro sujeitos de nossa pesquisa, insere-se nessa perspectiva de busca pela valorização da profissão de professor, ao menos é o que se tem apregoadado.

Inclusive, e isso podemos afirmar, é inédito enquanto programa de governo no relativo ao provimento de bolsas, por via da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), voltadas tão somente para o ensino.

O PIBID foi criado 2007<sup>12</sup>, numa parceria entre o MEC e a CAPES, com o intuito de incentivar a formação inicial de professores para a Educação Básica, articulando a educação superior do sistema público com a educação básica também pública. Nesse sentido, o projeto busca precipuamente a valorização do magistério, tendo por base, apoiar estudantes de licenciatura plena das instituições públicas, de educação superior bem como as instituições de ensino superior reconhecidas como comunitárias. Ademais, visa incentivar o ingresso de novos alunos nos cursos de licenciatura e melhorar a formação dos licenciandos por meio da integração entre escola e universidade (BRASIL, 2010).

O programa em tela visa antecipar os vínculos do futuro professor com as escolas públicas de educação básica, selecionadas a partir basicamente dos resultados apresentados dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A nosso ver, o PIBID é um programa assemelhado ao Projeto de Lei (PL) do Senador do Democratas (DEM) Marco Maciel enviado ao Congresso Nacional no ano de 2007, que visa implementar uma espécie de Residência Pedagógica<sup>13</sup> (nos moldes da Residência

---

fundações públicas cujas funções são dotadas de complexidade e de responsabilidade devem ser remunerados compativelmente à natureza do cargo. Logo, funções dotadas de menor complexidade e responsabilidade terão menor subsídio. Isso posto, quer dizer que não se considera a complexidade inerente ao trabalho do professor, porque, se do contrário fosse, a classe seria melhor remunerada.

<sup>12</sup> Concretamente as atividades do programa começaram no ano de 2008, o instrumento legal que o normatiza é que data de 2007.

<sup>13</sup> Mediante o Projeto de Lei (PL) n. 227 de 2007 o Senador Marco Maciel propôs a referida Residência Pedagógica, inspirada esta na Residência Médica. Vejam o que consta no PL: “A ‘residência médica’ inspira o presente projeto de lei. Sabemos da importância na formação dos médicos dos dois, ou mais anos, de residência, ou seja, do período imediatamente seguinte ao da diplomação, de intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos

Médica). Contudo, no caso do programa de iniciação à docência (PIBID) o estágio supervisionado é feito no âmbito da formação inicial, e não como proposto pelo Senador, ulterior a ela.

O programa de iniciação à docência sobre o qual se inscreve este trabalho, com vistas a objetivar a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas, tende a potencializar, de forma inédita, a integração de professores universitários, licenciandos em formação inicial e professores de escolas públicas da educação básica.

Põe em evidência a escola básica como locus de formação permanente dos futuros professores, bem como de seus formadores/colaboradores (professores universitários e professores da educação básica). Neste ponto, vale citar as conclusões de pesquisa do professor Antônio Nóvoa, para quem:

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional. (NÓVOA, 1995b, p. 18)

## 1.2. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Viçosa -PIBID/UFV

O PIBID/UFV está vinculado à Pró-Reitoria de Ensino (PRE), gerenciado academicamente por um órgão colegiado cujo presidente é o Pró-Reitor de Ensino. Na sua composição incluem-se ainda os coordenadores de área (professores universitários da Universidade Federal de Viçosa), representantes discentes partícipes do programa, representantes das escolas estaduais e municipais e o coordenador institucional, também professor da UFV.

---

adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência” (SENADO FEDERAL, 2007, p. 2). Diferentemente do PIBID, o qual abarca todas as LICENCIATURAS, a proposta de Residência Pedagógica restringe-se aos cursos de PEDAGOGIA e NORMAL SUPERIOR. A Residência Pedagógica (RP), nos moldes que se propõe, a nosso ver, pode ser enquadrada naquele paradigma da racionalidade técnica sobre o qual já referimos nesta pesquisa, visto que a RP não está compreendida no bojo dos cursos e sim subsequente a eles, ou seja, primeiro adentramos o campo teórico, e, ulteriormente o aplicamos no contexto de prática. O Projeto de Lei foi arquivado ao final da legislatura (10/01/2011). Para maiores pormenores ir ao PL: Disponível em: [http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p\\_cod\\_mate=80855](http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=80855).



O programa de iniciação à docência em comento envolve estudantes de cursos de licenciatura plena, professores universitários e professores das escolas públicas de educação básica, oferecendo-lhes uma bolsa de acordo com a esfera de atuação. Temos assim bolsas de iniciação à docência, para estudantes dos cursos de licenciatura plena; de coordenador institucional, docente da UFV; de coordenador de área de conhecimento, para docentes também da UFV; de supervisão, para professores das escolas públicas estaduais ou municipais.

No âmbito do PIBID, desde 2007 foram publicados três editais de seleção pública de chamada de projetos de iniciação à docência, o primeiro em 2007, o segundo em 2009 e o último em 2011.

No primeiro Edital MEC/CAPES/FNDE/2007 e assim o fizeram nos subsequentes, o Ministério da Educação (MEC), intermediado pela Secretaria de Educação Superior (SESu), a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) tornaram público e convocaram as instituições a proporem seus respectivos projetos institucionais de iniciação à docência (BRASIL, 2007c, p. 1).

Em função das nossas questões de pesquisa, iremos focalizar o PIBID/UFV cujas atividades foram iniciadas no começo de 2008 e concluídas no final de 2010. Portanto, o nosso foco será sobre o projeto institucional do qual faziam parte quatro subprojetos: *Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas*.

Consoante aos editais lançados pelos MEC/CAPES/FNDE, os objetivos elencados no PIBID/UFV pela RESOLUÇÃO Nº 02/2010, na qual se aprovou o Regimento Interno do Programa, são:

- I. elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura da UFV;
- II. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica;
- III. proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;

IV. incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

No que tange ao Edital MEC/CAPES/FNDE/2007 a preferência de seleção dos Projetos direcionados à formação inicial de professores compreendiam as seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino:

- a) para o ensino médio:
  - i) licenciatura em física;
  - ii) licenciatura em química;
  - iii) licenciatura em matemática; e
  - iv) licenciatura em biologia;
- b) para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental:
  - i) licenciatura em ciências; e
  - ii) licenciatura em matemática;
- c) de forma complementar:
  - i) licenciatura em letras (língua portuguesa);
  - ii) licenciatura em educação musical e artística; e
  - iii) demais licenciaturas (Brasil, 2007c, p. 6-7).

Consoante ao primeiro edital do PIBID, lançado em novembro de 2007, a UFV aprovou o projeto institucional do qual faziam parte quatro subprojetos, atendendo as áreas prioritárias estabelecidas no edital, que seriam as licenciaturas: *Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas*. O PIBID 2007, cuja duração foi de 24 meses, iniciou suas atividades em novembro de 2008 com 60 licenciandos, (os quais atuaram nas escolas públicas com carga horária de 12 horas semanais), 16 professores supervisores das escolas estaduais e 4 Coordenadores de áreas, professores da UFV. A distribuição das bolsas por curso é apresentada no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Licenciaturas e número de bolsistas – PIBID 2007

CURSO	ESTUDANTES-BOLSISTAS
Ciências Biológicas	12
Física	13
Matemática	19
Química	16
TOTAL	60

Fonte: Projeto Institucional PIBID/UFV.

Em relação às escolas em que atuaram os acadêmicos do PIBID, foram um total de cinco estabelecimentos de ensino situados no município de Viçosa-MG, os quais foram contemplados nas áreas prioritárias do Edital: Física, Matemática, Biologia e Química.

## **2. CAPITULO II - REFERENCIAL TEÓRICO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **2.1. Referencial Teórico**

#### **2.1.1. Saberes e aprendizagem profissional docentes**

O momento atual é de mudanças profundas. O desenvolvimento das tecnologias, da ciência, dos meios de comunicação, das relações econômicas, de trabalho, entre outros processos simultâneos e efêmeros, contribui para a alteração das relações sociais vigentes e, por sua vez, da forma como se pensa, como se produz e como se educa neste cenário.

A educação não está imune a este processo. Diante dessas novas necessidades da sociedade em transformação, espera-se que o professor reoriente sua prática na direção das mudanças que chegam. Contudo, como escreveu Esteves (apud ALONSO, 1999):

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar os versos, arrastando largas roupagens, em metade de um cenário pós-moderno, cheio de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que se ouçam os versos? O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os atores que dão a cara. São eles, portanto, quem terão de encontrar uma saída airosa, ainda que não vejam os responsáveis. As reações perante esta situação seriam muito variadas; mas, em qualquer caso, a palavra mal-estar poderia resumir os sentimentos deste grupo de atores perante uma série de circunstâncias imprevistas que os obrigam a fazer um papel ridículo. (p.12)

A rigor, exige-se muito do professor, sem, contudo, oferecer-lhe condições adequadas de formação e de trabalho. Demanda-se sua postura reflexiva diante das situações de ensino, mas não lhe é oferecida condições de exercício profissional que tornem exequíveis esta reflexão, isto é, salários, plano de carreira, carga horária semanal apropriada, número razoável de estudantes por turma, dentre outros aspectos.

Envolto a inúmeras solicitações e sem os instrumentos necessários para por em marcha o que se exige, o professor acaba, de modo geral, no seu trabalho cotidiano junto aos alunos, operando quase nenhum tipo de mudança substancial.

Nos últimos anos aflorou-se um acirrado debate sobre a qualidade do ensino ministrado nas escolas de ensino fundamental e médio, o qual tem se focado nas investigações sobre o professor.

Com efeito, os cursos de formação e a forma como ocorrem a aprendizagem docente têm sido amplamente discutidos.

Sobretudo nas últimas décadas o campo da formação docente, como objeto de estudo, recebeu forte atenção dos pesquisadores da educação, o que tem ampliado as discussões em torno do tema e desvelado diferentes concepções acerca desse processo formativo.

Nesse particular, destaca-se os estudos que enfocam os processos do aprender a ensinar e os saberes docentes aí edificados. Esses dois grandes temas de pesquisa se enquadram no que se denominara de Paradigma do Pensamento do Professor (MARCELO GARCIA, 1999), o qual procura “dar voz aos sujeitos” pesquisados, ouvi-los acerca de seus conhecimentos, crenças e opiniões, valorizando o contexto de atuação profissional como lócus de produção de saberes e de reflexão, elevando, pois, os professores a atores e autores de seu processo de desenvolvimento profissional. Neste ponto, ainda que precoce, porém riquíssima, a:

[...] linha de investigação sobre pensamentos do professor ensinou-nos que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças, rotinas etc, que influenciam a sua atividade profissional. (MARCELO GARCIA, 1999 , p.47)

Vários estudiosos, estrangeiros e nacionais (SCHÖN, 1995; NÓVOA, 1992; ZEICHNER, 1993; BORGES, 2002; MIZUKAMI *et al.* 1998; dentre outros) têm dado forte ênfase à investigação acerca do pensamento e dos saberes profissionais dos professores.

Essas pesquisas têm perspectivado que a formação docente ocorre de forma contínua, iniciando-se nos cursos de formação, ou mesmo antes, e prosseguindo durante toda a carreira profissional. Nesse sentido, o professor é visto como alguém capaz de produzir conhecimento ao enfrentar os problemas tão complexos inerentes ao contexto de sala de aula.

Nas perspectivas dos autores supracitados, o pensamento do professor é compreendido em sentido amplo, e não na simples acepção que o termo naturalmente suscita. O pensar é inerente ao humano, é de sua natureza. Contudo, o paradigma em comento transcende esta dimensão. O pensamento aqui é tomado como uma atividade deliberada, com vistas a atingir um fim, há uma intenção de exercê-lo, não é o pensamento que nos vem à cabeça espontaneamente, ao contrário, compreende, pois os processos cognitivos [...] tais como percepção, reflexão, resolução de problemas, tomada de decisão, relacionamento entre ideias, construção de significados etc (MIZUKAMI *et al.* 1998, p.492).

As pesquisas que se baseiam nesse grande paradigma, como que desenvolvemos, põem em destaque que a formação docente não é um processo estanque. Ao contrário, ocorre num contínuo, iniciando-se nos cursos de graduação, até mesmo antes deles como já expomos, e transcorrendo toda a carreira do professor. Consideram ainda, o contexto de atuação profissional como lócus de produção de saberes e, portanto, como elemento nevrálgico nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente.

A nosso ver, essas são temáticas que se imbricam mutuamente. Não se excluem, muito pelo contrário, se interpenetram. De certo, os saberes docentes são o conteúdo do aprender a ensinar. Em outras palavras, o aprendizado de um dado ofício dá-se pela apropriação dos saberes que lhe são próprios. Logo, o aprendizado da profissão de professor, requer, para tanto, a municação dos saberes que lhe dá base. Portanto, quando se pensa na categoria aprendizagem profissional da docência necessariamente há de se por em destaque os saberes que alicerçam esse aprendizado.

Feitas aqui algumas considerações que se creem pertinentes, passemos agora a debruçar sobre as temáticas que nos deram suporte na feitura deste trabalho, as quais serão exploradas nas linhas que se seguem.

### 2.1.1.1. Saberes basilares da docência

Sobretudo nas últimas décadas a profissão docente, notadamente os profissionais/professores que atuam na educação básica, vem passando por um momento de tamanho desprestígio social, o qual afeta sobremaneira as suas identidades, o sentir-se professor.

Nesse particular, há de se entender a situação de mal-estar na profissão que os docentes vêm sofrendo, gerando, por vezes, abandono da docência, insatisfação, indisposição, etc. Conforme Nóvoa (1995b, p. 95) “os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social”.

Em face desse problema, portanto, “não é fácil ao professor identificar-se com uma profissão cuja imagem social não oferece referências positivas, comuns e mobilizadoras” (GUIMARÃES, 2004, p.60).

Do ponto de vista de Pimenta (2002) a identidade docente é construída a partir dos significados sociais da profissão, da reafirmação das práticas, isto quer dizer, que a identidade é construída a partir do reconhecimento e legitimidade que uma dada profissão tem perante a sociedade e o Estado, e das próprias necessidades sociais que emergem ao longo do tempo.

Neste ponto, vale ressaltar o que nos elucidara Enguita (1991) acerca da ambivalência da profissão de professor, para quem o professorado sofre de uma *ambiguidade profissional*, pois, de uma parte, é comparada a profissões liberais<sup>14</sup>, de outra, a proletários.

Como o fez Schön (1995) na defesa de que as profissões, em regra, passam por uma crise do conhecimento profissional em virtude de ser dos seus modelos formativos, os quais se fundamentam no paradigma da racionalidade técnica<sup>15</sup>, Lima (2004) explicita que o que o autor advertira, no relativo a essa crise, não se restringe a um fenômeno peculiar à profissão

---

<sup>14</sup> Para maiores pormenores ver Enguita em “A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização”. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

<sup>15</sup> Os modelos formativos calcados na lógica da racionalidade técnica primam pela objetividade na relação pedagógica, considerando-a neutra, apolítica e racional. Ao professor resta o manejo de determinadas técnicas para que a prática pedagógica aconteça conforme aprioristicamente engendrada, assim, o professor da educação básica é concebido como “um mero executor de tarefas mecânicas” (SEVERINO 2003, p. 86). De acordo com Contreras (2002), no modelo da racionalidade técnica subtende que a prática profissional é um lugar de aplicação do conhecimento teórico e técnico, num processo de resolução instrumental de problemas, assim “O modelo da racionalidade técnica como concepção de atuação profissional revela é a sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível” (CONTRERAS, op. cit., p.105).

docente, mas sim a um contexto de crise generalizada das profissões.

Diante desse cenário de profunda instabilidade no qual a profissão docente também está imersa, o que fora denominado por Schön (op. cit.) de crise do conhecimento profissional advinda de um modelo formativo calcado na racionalidade técnica, alguns autores dentre eles Tardif (2002), Pimenta (1999), Nóvoa (1995a), amparados no paradigma da epistemologia da prática<sup>16</sup>, têm preconizado que os saberes da docência, a edificação de um repertório de conhecimentos específicos da profissão, podem contribuir substancialmente no tocante à identidade professoral, os quais passam a ser um elemento importante no que tange ao reconhecimento profissional (BORGES, 2002).

Neste ponto, vale frisar, à luz dos textos de Tardif (2002) e Marcelo Garcia (1999) o quão impactante é a fase inicial da carreira docente na constituição dos saberes e, por sua vez, no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional docentes, ou seja, a importância dos primeiros anos de exercício profissional, os quais apresentam características específicas em que os principiantes perspectivam o ser professor e constroem o arcabouço de sua prática pedagógica futura.

No contexto das pesquisas nacionais, a temática dos saberes docentes é, de certo modo, recente. Datam da década de 1990, “o que vem demandando estudos sob diferentes enfoques” (BORGES, 2002, p.28). Não obstante, pode-se verificar sua expressiva profusão e multiplicação, quantitativa e qualitativamente.

No seu trabalho de doutoramento a pesquisadora Cecília Borges (2002) pôde evidenciar que essa contingência de estudos é dada pela diversidade com que o tema dos saberes tem sido explorado, sob enfoques os mais distintos, advindos das ciências humanas e sociais.

Nesse particular, de acordo com Borges (op. cit.) a despeito da diversidade com que o tema dos saberes docentes tem sido abordado; sob diferentes enfoques e inclusive com outros

---

<sup>16</sup> No paradigma da epistemologia da prática, do qual decorrem os modelos do professor reflexivo/pesquisador, vislumbra-se no professor um profissional cujos saberes são também por ele produzido, a partir, pois, da “reflexão-na-ação”, a qual subtende um ato permanente de problematização das práticas de ensino. Donald Alan Schön (1995) em “Formar professores como profissionais reflexivos”, bem como Nóvoa (1995) em “Formação de professores e profissão docente” advogam, no que tange à formação docente, o paradigma do professor reflexivo. Abordagem esta calcada na perspectiva da racionalidade prática, em contraposição aos modelos de formação profissional pautados na racionalidade técnica, vertente dominante no seio da Universidade, como afirmara Schön. Donald Schön disserta no seu texto que há um processo cíclico de reformas educativas postos a efeito em resposta as inadequações da educação nos Estados Unidos. Incorretamente, culpabiliza-se as escolas e os professores. Em vista disto recrudescer-se o controle sobre as escolas, legislando sobre o que se deve ser ensinado, quando e por quem.

termos, tipo *knowledge* em inglês, *savoir* e ou *connaissance* em francês, saberes ou conhecimentos em português; outros ainda abordam-na sob diferentes categorias, tais como crenças, concepções, competências, pensamentos, metáforas, representações; há um ponto para o qual todas essas tipologias se convergem, a saber: o reconhecimento da identidade profissional dos docentes, atribuindo-lhes os seus saberes próprios, inclusive, revelando-lhes esses saberes, de maneira que se tornem a eles acessíveis. Esses estudos põem-se a investigar como os professores, no desempenho de sua atividade profissional, mobilizam, constroem saberes próprios.

Nesta dissertação, tomamos como suporte teórico principalmente o que apregoa Maurice Tardif (2002) em sua abordagem sobre os saberes docentes, para quem os saberes dos professores são originários de fontes diversas: saberes da formação profissional (saberes oriundos das ciências da educação), saberes das disciplinas (história, geografia, etc), saberes curriculares (os programas, conteúdos, objetivos escolares do ensino básico) e saberes da experiência (construídos no lócus de trabalho junto aos alunos). Além do que, para Tardif (op. cit.) os saberes dos docentes abarcam os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes, ou seja, saber-ser, saber-fazer.

Conforme afirmam Tardif, Lessard e Lahaye (1991) os saberes das disciplinas se referem “aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (p.220). Os saberes curriculares “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais, a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou” (p.220). Os saberes profissionais dizem respeito ao “conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação dos professores” (p.220). Já os saberes da experiência são aqueles forjados pelos educadores em sua atividade diária. “Eles brotam da experiência e são por ela validados” (p.220). Estudos desenvolvidos pelos autores supracitados indicam que, sob a ótica dos professores, “os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência” (p.227).

Entretanto, como assevera Candau (1997), há uma forte resistência no meio acadêmico em relação à legitimidade do saber dos professores. Na ótica da autora os cursos de formação de professores têm negligenciado a importância desse saber,

[...] os professores muitas vezes são tratados como se não tivessem um saber, têm que partir do zero, como se não tivessem ao longo de sua profissão



construído um saber, principalmente um saber da experiência, que tem de entrar em confronto e interlocução com os saberes academicamente produzidos. (p.84)

Como já referimos, o campo de pesquisas que trata dos saberes docentes é riquíssimo, qualitativa e quantitativamente, o qual tem se recrudescido ainda mais nos últimos anos.

Essas pesquisas estão na esteira do movimento de profissionalização do ensino posto em marcha em vários países, uma tendência internacional, a que muitos países europeus, os Estados Unidos, o Canadá, a Austrália, inclusive o Brasil estão por aderir ou já o fizeram (BORGES, op. cit. e TARDIF, 2002).

Movimento esse no qual se propõe a construção de um repertório de conhecimentos específicos à profissão de professor. Nesse particular, os saberes que os professores constroem no seu exercício profissional são levados em consideração. Mormente, é nessa direção que surgem os argumentos através dos quais se advogam a articulação entre teoria e prática e, por seu turno, uma maior carga de estágios no âmbito da formação inicial.

Com efeito, as investigações recentes têm colocado o professor em evidência, como profissional capaz de construir um saber próprio ao enfrentar os problemas da complexidade da sala de aula. De acordo com Pérez Gómez (1992)

[...] parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (p.102).

Também conforme Marcelo Garcia (1999) a investigação sobre pensamento do professor tem apontado que [...] os docentes geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a experiência (p.55).

A rigor, coloca-se em destaque que o trabalho docente não se faz mediante uma aplicação pura e simples de um saber objetivo ou científico (racionalidade técnica), produz-se também no contexto de “prática” (saberes utilizados, mobilizados, produzidos, partilhados) um saber próprio.

Neste ponto cumpre citar as ponderações de Tardif, para quem:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2002, p. 53).

Como se pode depreender, os estudos que se ancoram no tema dos saberes docentes consideram que a atividade do professor se constitui pela mobilização de uma multiplicidade de saberes, que o trabalho docente não se faz por via de um saber único, mas por vários saberes de diferentes matizes, de diferentes origens. Segundo Tardif (op. cit., p. 36) “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Para esse autor:

... o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e provavelmente de natureza diferente (TARDIF, 2002, p.18).

Como estamos a destacar baseando-nos sobretudo em Tardif (op. cit.) os saberes docentes são plurais, pois são oriundos de fontes diversas (vida pessoal, experiência familiar, experiência como discente, formação inicial, formação contínua, experiência profissional); são compostos e heterogêneos, pois possuem um caráter sincrético, compósito; são indivisíveis porém possuem uma certa hierarquia, há impossibilidade de dividi-los, separá-los, nesse sentido os saberes são tidos como um amálgama, cujo caráter é móvel, dinâmico e sincrético. Com relação a serem hierárquicos, isso se deve pelo fato de que, em dados momentos, os saberes das disciplinas é que estão no centro desse amálgama, em outros são os saberes das ciências da educação, e assim por diante, isso em razão das exigências que surgem quando do fazer pedagógico em sala de aula. Cada situação contingente vai requerer determinados saberes, por isso é que há certa hierarquia dos saberes docentes); são saberes situados, pois são mobilizados no e para o trabalho; são temporais, porque se relacionam ao tempo de experiência na profissão; são saberes relacionais, pois dizem respeito a relação professor/professor, professor/aluno.

Portanto, Tardif (2002) propugna que os saberes docentes não se restringem a processos cognitivos, resultantes das ações mentais/intelectivas dos indivíduos. Diz-nos o

autor canadense que o saber dos professores é profundamente social, o qual se processa nas relações complexas entre os professores e outros vários atores que transitam no ambiente escolar (alunos, colegas, pais, etc.):

[...] O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. Para evitar equívocos lembremos que “social” não quer dizer “supra-individual”: quer dizer relação e interação entre *Ego* e *Álter*, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo. Portanto, o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.) um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, op. cit., p.15).

Guimarães (2004) é outro autor cujos estudos coadunam com aqueles desenvolvidos por Tardif no que diz respeito ao caráter social dos saberes docentes. Diz-nos aquele estudioso que os saberes profissionais do professor são plurais e compostos e têm origens diversas:

Os saberes profissionais do professor são plurais e compostos, também em três sentidos: são plurais e compostos quanto à origem, uma vez que proveem da história de vida, da cultura escolar anterior, dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos-didáticos adquiridos através da formação, de programas e livros didáticos e de conhecimentos provindos da tradição pedagógica e da experiência pessoal. Os saberes profissionais dos professores não são unificados em torno de uma disciplina, uma tecnologia ou uma teoria de ensino (GUIMARÃES, 2004, p.51).

Há de se considerar, ancorando-nos nos autores que aqui nos dão suporte, que esses saberes estão em construção permanente, e por assim ser, não são inatos, muito pelo contrário, são construídos socialmente, resultados de interações múltiplas no cotidiano, na família, na escola e no trabalho. São compostos por variadas fontes que derivam das experiências vividas como pessoa e como profissional.

Tardif (2002) aponta que esses saberes são pessoais, provenientes da família do professor, de sua história escolar e de sua cultura pessoal; são também oriundos das universidades ou escolas normais; são ainda derivados dos programas e livros didáticos usados no trabalho e de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Nesse sentido, “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários

saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc” (TARDIF, op. cit., p.19).

Para Pimenta (1999), a mobilização dos saberes dos professores, referidos por ela como saberes da docência, é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos docentes. Sob este prisma, indica que esses saberes são constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento – referidos os da formação específica (matemática, história, artes, etc) e, os saberes pedagógicos, aqui entendidos como os que viabilizam a ação do ensinar. Neste sentido, para a autora, as três categorias identificam o que é necessário saber para ensinar.

Por tudo que foi exposto acerca do tema saberes docentes, pode-se depreender que a atividade do professor é constituída de uma multiplicidade de saberes. Não há um saber único que orienta o trabalho docente, mas vários saberes. Portanto, os saberes docentes são plurais, heterogêneos, amalgamados, complementares, sincréticos, etc.

#### 2.1.1.2. Aprendizagem profissional docente

Antes de adentrarmos aos esclarecimentos acerca do tema em relevo, cabe fazer mais uma pequena ponderação. Esta pesquisa enfocará a fase da iniciação profissional, considerando-a um dos diversos tempos/espacos nos quais se desenvolvem o processo de aprendizagem docente. Em face do exposto, focalizaremos o que diz a literatura sobre o professor iniciante e seu processo de aprendizagem profissional.

A despeito do enfoque que fazemos sobre a fase inicial da docência, não desconsideramos a importância das outras etapas no aprendizado da atividade profissional. Fazemo-lo baseando-nos em Marcelo Garcia (1999) e Huberman (1992), os quais consideram o desenvolvimento profissional um processo e não uma sequência de fases estanques e desconexas umas das outras.

Nesse sentido, tem-se o desenvolvimento profissional “como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência” (MARCELO GARCIA, op. cit. p.144).

Outro importante autor no qual baseamos para a compreensão do desenvolvimento profissional docente diz respeito ao pesquisador português Antônio Nóvoa (1995a), para o

qual o desenvolvimento profissional significa construir a profissão, produzi-la individual e coletivamente, num processo de desenvolvimento autônomo e contextualizado.

Ancorando-nos, pois nesses autores, temos que as primeiras experiências do professor são apenas uma fase do seu desenvolvimento profissional, mas de fundamental importância.

Do ponto de vista de Feiman (apud MARCELO GARCIA, 1999) há fases distintas no processo do aprender a ensinar, cada qual muito peculiar. Nas palavras dos citados autores, em suma, existem quatro fases. Uma primeira, chamada de Fase de pré-treino, na qual se inclui o experienciado pelo futuro docente enquanto aluno do ensino básico. Neste ponto, importa salientar que a profissão docente é incomparável a qualquer outra quando se tem em conta que antes mesmo do ingresso num curso de formação, o futuro educador já esteve em contato direto com professores por volta de 12.000 horas ao longo de seu itinerário escolar, vivências essas que podem influir sobre sua prática de professor, até mesmo não deliberadamente (LORTIE apud DINIZ-PEREIRA, 2007). A segunda, denominada de Fase de formação inicial, a qual diz respeito à preparação nos cursos de licenciatura, nos cursos de formação de professor. Subsequente, a terceira, a Fase de iniciação, na qual o recém-formado ensaia os seus primeiros passos enquanto professor de fato. Por fim, a quarta e última, a Fase de formação permanente, que se refere ao que podemos chamar também de formação contínua, individual e institucional, ou seja, atividades formativas postas em marcha ao longo da carreira, quer promovidas pelo profissional individualmente como por instituições competentes a fazê-lo.

Concebemos a formação de professores como um processo contínuo e sistemático. Processo no qual a aprendizagem docente se inicia:

[...] com a própria escolarização básica, continua nos cursos de formação inicial e se perpetua durante o exercício profissional. Ou seja, tornar-se professor é um processo de formação contínuo que, tendo um começo, dificilmente terá um fim (TANCREDI, 1998, p.359).

Como se pode apreender, não há que se elevar o curso de formação inicial como o único lugar no qual o professor aprende o seu ofício. Ao revés, ele deve ser concebido como um dos espaços de aprendizagem profissional da docência. Como um dos lugares no infindável processo de aprender a ensinar.

Como bem dissera Perrenoud (1993, p.153) “seria ingênuo acreditar que a formação

inicial pode ser o único ou o principal motor de profissionalização”. Não obstante ao relatado, não há de se ignorar a sua importância, pois a universidade deve ser por excelência um locus de reflexão, pois os conhecimentos:

[...] não devem ser refletidos de forma engessada, mas permeados por questões em torno da cultura da escola, dos modos de viver e de pensar de aluno (as) e de agentes da educação, construídos ao longo de suas histórias de vida. (LELIS, 1997, p.133)

No relativo ao professor iniciante, foco deste estudo, as pesquisas têm apontado que as experiências primeiras levadas a termo pelo professor recém-formado são determinantes no que concerne ao seu processo de constituição identitária enquanto profissional da educação. São determinantes na permanência ou não da carreira de professor, ou seja, o primeiro contato com a docência tendência a permanência ou não na profissão (HUBERMAN, 1992; MARCELO GARCIA, 1999; CORSI, 2005; FERREIRA e REALI, 2005; MARIANO, 2005; NONO e MIZUKAMI, 2006). É, pois, o momento por excelência no qual os docentes principiantes decidem se permanecem ou não no ofício. Portanto, é um lugar de dúvidas e incertezas, mas também de auto reconhecimento enquanto profissionais da educação. É uma fase, pois, na qual os sujeitos perspectivam o ser professor e se imaginam prospectivamente enquanto tal. É uma fase, portanto, de projeção e tomada de decisão.

Reforçando e completando o que estamos a dizer, o início da profissão é um período de sobrevivência, de encontro e desencontro, de encanto e desencanto, de permanência e, por vezes, de abandono.

Huberman (1992) caracteriza esse estágio do desenvolvimento profissional como um lugar de sobrevivência, de permanente ensaio e erro. O novato se vê envolto por uma realidade um pouco estranha, desconhecida, ainda não familiarizada, circunstâncias que o levariam ao que se tem chamado de “choque de realidade” (VEENMAN, 1988 apud MARCELO GARCIA, 1999), cujas marcas são a contingência do fazer em sala de aula, a complexidade das situações de ensino e uma distância considerável entre a escola ideal, pouco conhecida nos cursos de formação, e a real para a qual concretamente se destinará.

Ainda segundo Marcelo Garcia (1999) esta é uma fase na qual o professor principiante está firmando sua identidade pessoal e profissional, envolto a dúvidas e conflitos, passando de estudante a professor.

Em 1988, o Centro de Investigação e Documentação Educativa, do qual fizera parte o ilustre pesquisador Marcelo Garcia (op. cit.), fez um estudo na Espanha com 107 professores em início de carreira, no qual se constatou que os primeiros anos de ensino são anos difíceis, atípicos se comparados ao dos professores mais experientes. Ainda verificou-se que os desafios apontados pelos principiantes dizem respeito muito mais à questão pedagogia/didática do que aos aspectos pessoais ou organizacionais.

Estudos publicados por Guarnieri (1996), Fontana (2000) sinalizam que além de estar imersos num universo novo, aos professores em início de carreira, em regra, são destinadas as salas de aula mais complexas<sup>17</sup>, o que acentua ainda mais o estresse nos primeiros anos de docência. Esses trabalhos apontam também que os professores novatos muito se queixam da falta de acolhimento e apoio por parte dos outros professores mais experientes bem como da negligência da formação acadêmica no que toca à passagem de estudante a professor.

Em função dessas dificuldades a necessidade da oferta de programas de iniciação para professores iniciantes tem sido apontada como um caminho possível para atenuar os problemas por eles enfrentados (MARCELO GARCIA, 1999; FEIMAN NEMSER, 2001; WANG & ODELL, 2002).

Os programas de iniciação à docência – também chamados de programas de indução – são aqueles voltados para os docentes em iniciação ao ensino.

De acordo com Marcelo Garcia (1999) esses programas fundamentam-se pela concepção de que a formação docente ocorre em um *continuum* e que a fase inicial da carreira do professor apresenta necessidades específicas.

Hulling-Austin (apud MARCELO GARCIA, 1999) afirma que nos programas de iniciação ao magistério há uma tendência de se ter, juntos aos principiantes, um professor experiente, o qual tem o papel de “*professor de apoio (algumas vezes chamado de professor mentor, professor colega, ou o colega do professor)*” (p.120).

Os professores principiantes que durante o seu primeiro ano de trabalho como docentes contam com a colaboração de um professor mentor apresentam atitudes e percepções relativamente ao ensino significativamente mais saudáveis que os outros que não dispõem desta possibilidade de apoio

---

<sup>17</sup> Salas de aula mais complexas referem-se às turmas consideradas mais difíceis, tanto no que se refere às estratégias didáticas a adotar quanto no que se refere à disciplina. Também segundo Brandão, Baeta e Rocha "as professoras que ingressam no sistema ficam sempre com as turmas consideradas mais difíceis" (1986, p. 74). São turmas cujos alunos possuem níveis de aprendizagem desiguais, que, na maioria dos casos, são oriundos de camadas populares.

peçoal (p.121).

Nesse particular, cumpre ressaltar a importância dos programas de iniciação profissional para recém-professores ou mesmo para futuros professores das escolas de educação básica, como é o caso do PIBID incluso no seio da formação inicial, como mola propulsora capaz de minimizar os entraves perante os quais se vê o professor principiante, “os programas de iniciação tentam estabelecer estratégias para reduzir ou reconduzir o denominado ‘choque de realidade’” (MARCELO GARCIA, 1999, p.114).

Não obstante ao que expomos, acerca dos conflitos vivenciados pelo docente em início de carreira, observa-se também que a entrada na profissão é um momento ímpar, riquíssimo na edificação dos saberes professorais.

Neste ponto, um estudo do qual se cumpre lembrar diz respeito ao feito por Montalvão (2008), a qual analisou o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes por meio de um Grupo Colaborativo de Trabalho. Esta autora baseada em Marcelo Garcia (op. cit.) aponta que a literatura tem sinalizado que o início da docência é uma fase marcada por tensões e aprendizagens intensas.

Nesse particular, o novato mesmo envolto às dificuldades perante as quais se defronta no desenvolvimento de sua atividade ele vai construindo seus saberes e, talvez mesmo, a partir delas. Ou seja, estes sentimentos de angústia; insegurança; ansiedade, podem impulsionar as aprendizagens significativas, uma vez que desequilibram, estimulam as tomadas de decisão. Imerso nesse tipo de situação o professor se vê obrigado a experimentar, a criar estratégias que o leve ao equilíbrio.

Conforme salienta o pesquisador Donald Alan Schön (1995) no seu texto “Formar professores como profissionais reflexivos”, e fazendo uma analogia com os seus dizeres e os adaptando aqui, os bons pensadores prolongam o estado de dúvida, que é o impulso para uma investigação mais precisa. Portanto, a confusão e a incerteza munciam a aprendizagem.

[...] a aprendizagem requer que se passe por uma fase de confusão. Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor a confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão (SCHÖN, op. cit., p. 85).

Nessa perspectiva, a entrada na profissão pode ser marcada também por um período de descobertas, de achados, no qual se tem o entusiasmo com os primeiros anos de ensino e com



o pertencimento ao grupo profissional de professores (HUBERMAN, 1992).

Esclarecendo ainda mais essa etapa inclusa no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, e reforçando o que dizem Huberman (op. cit.), Marcelo Garcia (1999) e Tardif (2002), vislumbramo-la como um lugar/alicerce de constituição da profissão de professor, a alavanca por excelência que conduz as atividades professorais posteriores.

Cumprе ressaltar, que as características aqui arroladas no relativo ao período de entrada na docência, não é idêntico para todos os profissionais, vai depender muito das condições encontradas pelos docentes no local de trabalho, bem como da formação inicial que tiveram. Pode ser, portanto, um período menos desgastante desde que se promovam ações acolhedoras, de apoio e suporte, tanto na formação inicial quanto na entrada da profissão.

Contudo, cabe também ao professor individualmente se responsabilizar pela própria formação. Esta, por seu turno, implica sempre uma dimensão eminentemente pessoal que se relaciona ao autodesenvolvimento cognitivo de cada indivíduo particularmente. Nessa perspectiva, é condição imprescindível que se leve em consideração a responsabilidade que tem cada sujeito nesse processo formativo, o qual requer o seu investimento pessoal, implicando por isso uma atitude proativa de comprometimento consigo próprio, mas que, ao fazê-lo, outros atores se beneficiam.

Complementando o mesmo raciocínio, o professor deve procurar se apropriar de suas experiências, de seus saberes, postura essa que requer necessariamente um processo de autonomização, de independência. É dessa forma, segundo Nóvoa (1995a), que o professor vai construindo um saber emergente, amalgamado aos conceitos teóricos das ciências sociais e humanas.

Assim, no que se refere à formação, entende-se, sob a ótica desse autor, que a postura de buscar formar-se e informar-se está relacionada diretamente a um investimento pessoal, “Estar em formação implica em investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e sobre os projetos próprios” (NÓVOA, op. cit., p. 25).

Nessa perspectiva, compreendemos que a construção da aprendizagem profissional docente situa-se, também, na esfera pessoal, representando assim uma relação dinâmica e complexa que percorre durante toda a vida do professor.

Há de se considerar que essa postura de tomar para si a responsabilidade da formação, não implica, entretanto, o isolamento em relação ao corpo docente. Como se sabe, há também

a importância de se construir espaços de formação coletivos, no quais se promovam o compartilhamento de experiências pessoais e laborais.

Cumpra ponderar ainda, que os cursos de formação de professores devem ser redimensionados no sentido de aproximá-los do local de trabalho do futuro professor, a escola básica. Uma via de estreitamento desse diálogo pode ser vislumbrada por meio dos programas de iniciação à docência, tal como o faz o PIBID ou ao menos se propõe a fazê-lo. Neste ponto, pensamos que o programa em tela, sobre o qual se inscreveu este trabalho, pode ser um instrumento de potencialização da aprendizagem docente e, por seu turno, um lugar privilegiado de edificação de saberes.

### 2.1.2. Habitus e configuração social

Neste trabalho parte-se da hipótese de que a aprendizagem da docência não é dada, de uma vez por todas. É um processo em que há a confluência de múltiplas experiências interdependentes, de socialização e de formação, as quais são provenientes do convívio familiar; do período de escolarização como criança e como adolescente; dos cursos de formação inicial, como educando e como educador/educando e do exercício profissional. Portanto, a aprendizagem da docência se efetiva nas interações com outros atores sociais: pais, professores, amigos, etc.

Reconhece-se, portanto, que os múltiplos processos de socialização e formação do professor interferem na aprendizagem da docência, o que exige que tais processos sejam considerados numa relação de interdependência.

Nesta pesquisa portanto, o processo de aprender a ensinar leva em conta as práticas educativas e escolares das famílias, o percurso escolar, o curso de formação inicial, as características do estabelecimento de ensino no qual o professor iniciante ingressa, dentre outros processos formativos (como, por exemplo, o PIBID).

A problematização desse tema ancora-se numa perspectiva sócio histórica, calcada na noção operatória de *habitus* de Pierre Bourdieu e de *configuração social* de Norbert Elias.

Saliento ainda que o presente trabalho, consoante à abordagem figuracional de Norbert Elias, compõe-se pela inextricável relação dos conceitos concernidos, sobre os quais discorreremos mais detalhadamente.

Não obstante a ressalva aludida, as categorias analíticas com as quais dialogamos

foram tratadas isoladamente, em seções apartadas, mas sempre tendo em conta o nexos entre elas. Numa perspectiva relacional. Não estática dos conceitos. Isso se deveu a uma escolha didática, para que fique claro as especificidades de cada noção, bem como a maneira que se relacionam.

### 2.1.2.1. A noção de habitus de Pierre Bourdieu

Segundo Setton (2002) o conceito de *habitus* tem uma longa história nas ciências humanas. Termo latino empregado pela tradição escolástica, sobretudo por Tomás de Aquino, traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar as características do corpo e da alma apropriadas em um processo de aprendizagem. Já mais tarde, no século XX, Émile Durkheim no seu livro *A evolução pedagógica* (1995) deu um sentido semelhante. Durkheim fez uso do termo para indicar um estado genérico dos indivíduos, o qual orienta suas ações de forma durável.

Assim como Setton, Loïc Wacquant (2007)<sup>18</sup> destaca que a noção é antiga, ganhando forma, como noção filosófica, com Aristóteles e na Escolástica medieval. Na década de 1960 Bourdieu a retoma e a reelabora com vistas a reintroduzir na antropologia estruturalista uma capacidade de ação e invenção ao agente.

Desde então vários sociólogos se apropriaram do conceito antes de Bourdieu, dentre os quais Durkheim, Mauss, Weber, Husserl e Elias. Mas como acena Wacquant foi Bourdieu quem realizou a mais profunda elaboração do conceito.

De acordo com Wacquant o *habitus* é uma noção operatória. O pesquisador norte-americano a empregou em algumas de suas pesquisas. Ao investigar o boxe profissional no gueto negro americano, revelou que o “*habitus* pugilístico acarreta não só o domínio individual da técnica mas, mais decisivamente, a inscrição coletiva na carne de uma ética ocupacional heróica no interior do microcosmos do ginásio de boxe.” (op. cit, p.70). Para o autor os esquemas que compõem o *habitus* são identificados mediante observação metódica, pois é no trabalho empírico, que se deve desvelá-los, como bem sinaliza asseverando que “a

---

<sup>18</sup> Loïc Wacquant sinaliza que as raízes do *habitus* encontram-se na noção aristotélica de *hexis*, a qual se refere a “um estado adquirido e firmemente estabelecido do carácter moral que orienta os nossos sentimentos e desejos numa situação e, como tal, nossa conduta” (2007, p. 65). Tomás de Aquino a Traduz para o Latim como *habitus* (particípio passado do verbo latim *habere*, ter ou possuir) para designar uma capacidade de crescer através da atividade.

prova do pudim teórico do *habitus* deve consistir no comê-lo empiricamente” (WACQUANT, op. cit, p. 70).

Ainda segundo Loïc Wacquant (2007) o *habitus* é uma noção mediadora que nos ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao identificar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”.

De acordo com Bourdieu (1983) o *habitus* é fruto do convívio familiar; dos contextos sociais dos quais participou (ou ainda participa) o agente, de suas experiências educacionais, profissionais e sociais. Oriundo, portanto das experiências significativas de sua trajetória de vida. Nesse sentido, na visão do autor, para se apreender o *habitus* de um indivíduo, é imprescindível que se analise sua trajetória individual concatenada ao contexto social em que vive e/ou viveu.

O princípio fundante do conceito é o da relação dialética entre agência e estrutura, entre realidade externa e interna, entre indivíduo e sociedade, consideradas unidades analiticamente inseparáveis.

O conceito de *habitus* propõe uma interpretação conciliatória da realidade social. Um instrumento empírico-analítico que lê o social em interconexão, rompendo com leituras que antagonizam a relação entre indivíduo e sociedade, entre agência e estrutura.

A noção erige então como instrumento analítico capaz de expressar a reciprocidade e dialogicidade entre o individual e o social. Concebido como um sistema de esquemas individuais, forjado socialmente pelas múltiplas experiências de socialização. Sobre isso, verifiquemos a noção de *habitus* segundo Bourdieu:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funciona *a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações* – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65, grifos meus)

Nesse sentido, à luz da noção *habitus*, implica dizer que o individual é um produto forjado socialmente. O *habitus* como uma subjetividade socializada (BOURDIEU, 1992, p. 101 apud SETTON 2002, p. 63). Um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação fruto das experiências oriundas de um determinado campo<sup>19</sup>, razão pela qual não se pode

---

<sup>19</sup> Esta é outra noção cara a Bourdieu, tida como esfera social sob a qual o *habitus* está circunscrito, na qual uma

cogitar, do ponto de vista analítico, em desvincular o indivíduo de seu respectivo meio.

É importante ressaltar que a incorporação do *habitus* pelos indivíduos se dá a partir de sua inserção num dado campo, o qual é constituído por agências sociais específicas.

Esta forma de compreender a noção remete a uma análise relacional que põe em evidência o caráter de interdependência entre indivíduo e sociedade.

Como se pode depreender o conceito é aqui utilizado como um instrumento conceptual que nos ajuda apreender a relação dialógica entre os condicionantes sociais (as influências externas) e a subjetividade dos sujeitos.

Ainda que seja visto como algo forjado no passado (passado incorporado) e que orienta as ações presentes, não se trata de pensá-lo de forma estática, pois está em permanente reformulação. É um sistema de disposição construído continuamente. É plástico, sujeito permanentemente a novas experiências. É mutável, por isso afeito a processos de mudança.

Sendo resultado da história, o *habitus* não é um sistema de disposição fechado, pronto e acabado. É terminantemente posto em confronto com outras vivências e, assim, constantemente reformulado (BOURDIEU, 1983). Um sistema flexível de disposições, não apenas resultado da incorporação de experiências passadas, mas em construção, em constante mutação e, portanto, adaptável a novos estímulos.

Pode ser visto como um conjunto de disposições incorporadas, mas acionadas mediante estímulos conjunturais de um dado campo. Um conjunto de disposições que vão sendo paulatinamente incorporadas pelos atores sociais num determinado tempo e lugar.

Seguindo tal ponto de vista, as ações, comportamentos, escolhas, desejos individuais não emanam de um planejamento deliberado, mas são antes produto da relação dialética entre o *habitus* e a situação/campo.

Contudo, é factível vê-lo, ainda, como um sistema de disposição não totalmente inconsciente, sem reflexão. Pode, por vezes, ser posto em prática à luz da consciência dos agentes, isso se as condições históricas o permitirem.

À luz da teoria de Bourdieu é impossível pensarmos um indivíduo totalmente livre ou independente. Sua liberdade é relativa. Ou seja, há autonomia individual, mas regulada e

---

série de disposições vai sendo paulatinamente incorporada pelos indivíduos. Portanto, *campo* e *habitus* são noções que se relacionam, o que implica em considerá-las como noções interdependentes.

parcial. Em regra, cada indivíduo em particular possuiu uma liberdade de ação, mas em que medida isso é possível vai depender de cada realidade em concreto. Ou seja, uns terão mais autonomia que outros, em função do tempo, do lugar em que se encontram, a depender da flexibilidade do contexto social, ou seja, da margem de manobra que permite ao indivíduo.

A rigor, o conceito de *habitus* busca superar as interpretações deterministas e unidimensionais das tendências e comportamentais individuais. Põe em relevo o indivíduo como produtor da história e de sua trajetória individual, ainda que sujeito aos condicionantes sociais.

Creio poder pensar o *habitus* dos sujeitos pesquisados nesta dissertação sendo forjado pela interação de distintos espaços/tempos de socialização e de formação. Constituído em condições sociais peculiares, por distintos sistemas de disposições forjados sob condicionamentos e em percursos diferentes, em instâncias socializadoras distintas como a família, a escola, a igreja, o trabalho.

#### 2.1.2.2. Configuração social em Norbert Elias

Outra noção utilizada para compreender e interpretar a aprendizagem da docência de nossos entrevistados se refere ao conceito de configuração social de Norbert Elias.

Faz-se necessário, portanto, elucidar um dos argumentos mais essenciais da sociologia eliasiana: a relação de interdependência entre indivíduos e sociedade, a qual transcende as antinomias produzidas pelo estudo fragmentado do indivíduo e da sociedade. Daí é que surge o conceito de figuração.

Norbert Elias (1897-1990), sociólogo de origem alemã, foi responsável pelo desenvolvimento de um arcabouço teórico inovador acerca da concepção do social como um todo relacional.

A teoria sociológica forjada por Elias tem sido considerada uma abordagem de viés crítico, em função sobretudo de sua posição contrária a perspectivas teóricas consideradas clássicas pelas ciências sociais, alinhadas ao funcionalismo (do sociólogo norte-americano Talcott Parsons) e a determinadas correntes oriundas do estruturalismo.

Aparentemente, temos escolha apenas entre abordagens teóricas que apresentam o indivíduo como o que realmente existe, além da sociedade, o verdadeiramente “real” (sendo vista a sociedade como uma abstração, como algo que não existe efetivamente) e outros enfoques teóricos que apresentam

a sociedade como um “sistema”, um “fato social *sui generis*”, uma realidade de tipo peculiar, para além dos indivíduos (ELIAS, 1994 p. 473).

Norbert Elias, assim como o fez Bourdieu, transpõe o campo das dicotomias já determinadas ao estabelecer de antemão uma relação de interdependência entre indivíduo e sociedade.

O termo figuração foi cunhado por Elias em contraposição à noção de *homo clausus*, a qual, em seu entender, expressava o estágio das ciências sociais no final do século XIX e início do XX. A concepção do indivíduo isolado – *homo clausus* – dizia respeito a um “eu” desvinculado de um “nós”. Um indivíduo cindido do mundo externo. A noção de *homo clausus*, tão combatida por Elias, pode ser entendida pela dualidade entre sujeito e objeto, entre indivíduo e sociedade, bem como pelo entendimento do indivíduo como um ser independente e autossuficiente:

Esta é uma experiência que leva os indivíduos a pensarem como se seu próprio “eu” existisse, de certa maneira, dentro deles, e como se estivessem separados por um muro invisível de tudo que está fora, o chamado mundo exterior. Essa experiência de vivenciar a si mesmo como uma espécie de caixa fechada, como *homo clausus*, mostra-se como imediatamente evidente. Os indivíduos não conseguem imaginar que existem outras pessoas que não percebem a si mesmas, nem o mundo onde vivem da mesma maneira (ELIAS, 1994, p. 128).

De acordo com o autor tanto a ideia que temos de sociedade e de indivíduo nunca chegam a coalescer, embora nenhum de nós duvide “de que os indivíduos formam a sociedade ou de que toda sociedade é uma sociedade de indivíduos” (ELIAS, 1994, p. 16). Entretanto faltam-nos conceitos, embasamentos para chegarmos a essa ideia.

Com base na teoria da *Gestalt*, segundo a qual o todo não é composto pela mera junção das partes, mas antes pela sua composição relacional, Elias explica como as várias partes formam um produto inteiro distinto.

Metaforicamente, para ilustrar que o todo é composto pela relação de suas partes, Elias (1994) cita o exemplo dado por Aristóteles da relação das pedras e das casas, cita também que uma melodia constitui-se pela relação harmoniosa das notas entre si. Ambos os exemplos tentam expressar que só podemos pensar o todo (a casa, a melodia) pela relação inextrincável de suas partes (as pedras entre si, as notas entre si). A pedra tomada isoladamente, bem como as notas individuais nada significam. Os tijolos de uma determinada casa tem uma figuração específica, uma relação recíproca própria. Do mesmo modo, o é com as notas. Estas e suas

inter-relações constitui um tipo peculiar de melodia, ou seja, uma figuração particular, distinta de qualquer outra.

Com essas metáforas o autor alemão busca dar sentido ao seu conceito de figuração, ao estabelecer que nem a sociedade nem o indivíduo existem sem o outro. Um não pode existir sem o outro, só fazem sentido em coexistência. Sem indivíduo não há que se falar em sociedade, sem esta não há que se pensar em indivíduo.

Elias, não raras vezes, utilizou de imagens a fim de tornar mais evidente o termo figuração. Um belo exemplo foi extraído da teoria dos conjuntos, nas palavras do autor “[...] as unidades de potencia menor – dão origem a uma unidade de potencia maior, que não pode ser compreendida quando suas partes são consideradas em isolamento, independentemente de suas relações” (ELIAS, 1994, p. 16). Fez menção também à dança, asseverando que, independente do estilo –tango, rock ou outro– os indivíduos se orientam mutuamente uns aos outros, numa dinâmica relação de interdependência.

Ao utilizar as várias metáforas supracitadas Elias, com vistas a ilustrar a noção de figuração, tinha como foco principal eliminar as antíteses no uso dos conceitos de *indivíduo* e *sociedade*.

Tal como temos tentado elucidar, o conceito de figuração busca expressar a imagem do ser humano como personalidade aberta, o qual possui algum grau de autonomia face a outras pessoas, mas nunca uma autonomia absoluta. Fundamentalmente, na visão de Elias, as pessoas se orientam umas para as outras e o que as liga é exatamente uma espécie de rede de interdependências. Segundo o autor figuração – termo que expressa o que é denominado de “sociedade” – é, portanto, um conjunto de pessoas reciprocamente orientadas e dependentes (ELIAS, 1994).

A interdependência entre os indivíduos é, portanto, argumento central na definição de figuração, sobre a qual a sociologia deve se debruçar:

Essa é a razão pela qual a sociologia não se pode reduzir à psicologia, à biologia ou à física: o seu campo de estudo – as configurações de seres humanos interdependentes – não se pode explicar se estudarmos os seres humanos isoladamente. Em muitos casos é aconselhável um procedimento contrário – só podemos compreender muitos aspectos do comportamento ou das ações das pessoas individuais se começarmos pelo estudo do tipo da sua interdependência, da estrutura das suas sociedades, em resumo, das configurações que formam uns com os outros (ELIAS, 1980, p. 78-79).



Com essa postura, Elias preconiza que as relações humanas são regidas por uma funcional e recíproca relação de interdependência entre os indivíduos. Considera as ações individuais como ações funcionais e interdependentes.

Na perspectiva do referido autor, a sociologia necessita de noções interpretativas que deem conta do caráter dinâmico das relações sociais. Conceitos que expressem o seu movimento. Uma visão processual e relacional acerca dos agrupamentos sociais. A categoria figuração propõe fazê-lo ao ressaltar o desenvolvimento contínuo das imbricadas relações sociais.

Dessa forma, Elias procurou romper com as correntes teóricas que concebem indivíduo e sociedade, como entidades analiticamente antéticas. Segundo o autor o “conceito de figuração serve como um simples instrumento conceitual, que auxiliará a abrandar a pressão social em se falar e em se pensar como se indivíduo e sociedade fossem figuras diferentes e antagônicas” (ELIAS, 1994, p.141).

O conceito de figuração enseja que as esferas sociais – tais como a família a escola, o trabalho, entre outras – são forjadas pelas relações de interdependência entre os indivíduos. Para Elias (1994, p. 249):

O conceito de figuração foi introduzido exatamente porque expressa mais clara e inequivocamente o que chamamos de “sociedade” que os atuais instrumentos conceituais da sociologia, não sendo nem uma abstração de atributos de indivíduos que existem sem uma sociedade, nem um “sistema” ou “totalidade” para além dos indivíduos, mas a rede de interdependências por eles formada.

Há de se por em evidência, que as figurações são consideradas como estruturas flexíveis constituídas por pessoas reciprocamente orientadas e interdependentes. Contudo, a questão da autonomia de cada indivíduo, coloca-se sob o aspecto do estabelecimento dos limites próprios de cada figuração, as quais embora não sejam rígidas, apresentam formações previamente estabelecidas. Motivo pelo qual se tem uma autonomia limitada e parcial, pois cada pessoa em particular “[...] pode possuir uma liberdade de ação que lhe permita desligar-se de determinada figuração e introduzir-se em outra, mas se e em que medida isso é possível depende do fato das peculiaridades da figuração em questão” (ELIAS, 1994, p. 27).

O conceito de configuração social eliasiana expressa a concepção de que os indivíduos são interdependentes e só podem ser compreendidos nas configurações sociais que constituem com outros indivíduos. Nos dizeres do próprio autor,

... a interpenetração de indivíduos interdependentes forma um nível de integração na qual as formas de organização, estruturas e processos não podem ser deduzidos das características biológicas e psicológicas que constituem os indivíduos (ELIAS, 1980, p. 50).

Nesse sentido, cada pessoa em particular traz marcas significativas dos contextos nos quais fora socializada. Assim, para compreendê-la é necessário apreender os aspectos mais pormenores de sua vida: as crenças, os valores, os conhecimentos que foram construídos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Segundo Elias (1994, p.14) “Para se compreender um indivíduo, é necessário saber quais são os desejos dominantes, para quais realizações ele aspira. Se a sua vida corre para ele de forma significativa ou não, depende de se, e até que ponto, ele é capaz de realizá-la”. E é o que tentaremos apreender nos relatos de nossos entrevistados, nomeadamente no que tange à aprendizagem da docência, considerando as múltiplas experiências de socialização e formação que podem interferir nesse processo.

## 2.2. Procedimentos Metodológicos

### 2.2.1. Seleção dos sujeitos entrevistados

Para a seleção dos indivíduos escolhidos para este estudo, consideramos como aspecto comum o fato de serem professores em início de carreira.

Interessa-nos aqui salientar o curso de licenciatura que frequentou, a idade e o gênero.

Também procuramos conhecer o grau de escolaridade dos irmãos, pais e avós, assim como as profissões exercidas pelos mesmos, com o objetivo de compreender e interpretar as trajetórias escolares e sociais dos sujeitos pesquisados, bem como suas aprendizagens profissionais, observando os processos de socialização vivenciados e as situações nas quais esses sujeitos são levados a agir de determinada maneira.

Entrevistamos quatro professores, dos quais três são do sexo feminino e um do sexo masculino, cujas idades estão compreendidas na faixa etária de 23 a 28 anos de idade.

A marcação das entrevistas dependeu sempre da disponibilidade dos entrevistados. Procuramos cumprir com rigor o local, dia e hora agendados, para que não se perdesse a confiança e disponibilidade dos entrevistados. Três entrevistas foram realizadas em um gabinete do Departamento de Educação da UFV e uma, foi feita na residência do depoente.

Foram autorizadas as gravações das entrevistas, as quais foram transcritas integralmente. Esta fase de coleta de dados por entrevista decorreu entre Dezembro de 2012 e Março de 2013.

### 2.2.2. Técnicas e material utilizado para as entrevistas

A geração dos dados foi feita através de dois instrumentos: o questionário (ANEXO 1) e a entrevista individual em profundidade com roteiro semiestruturado (ANEXO 2).

O questionário, composto por questões fechadas, versou sobre a trajetória escolar, informações sobre o percurso escolar, sobre o tipo de estabelecimento de ensino que frequentou na educação básica; a escolaridade dos avós maternos e paternos, dos pais, bem como dos irmãos.

A entrevista individual em profundidade<sup>20</sup> teve como suporte um roteiro, no qual nos interessava aprofundar aspectos importantes sobre quatro eixos de análise:

1. **Família** (saberes pessoais dos professores, vida pessoal e experiência familiar: valores morais, posturas, gosto pelo ensino etc.)
2. **Escola** (trajetória escolar, saberes provenientes da formação escolar anterior)
3. **Formação inicial** (percurso universitário, as múltiplas experiências vividas enquanto académico)
4. **Iniciação ao ensino**, a experiência profissional, saberes da prática pedagógica

Foi em torno desses eixos, os quais foram desenvolvidos à luz das perspectivas de TARDIF (2002), MARCELO GARCIA (1999), que as perguntas foram construídas e feitas aos entrevistados. Com base nos eixos de análise aqui selecionados, procedemos à análise dos relatos apresentados pelos sujeitos entrevistados.

Depois da coleta dos dados procedemos a uma primeira análise, que teve como objetivo principal extrair excertos dos relatos dos entrevistados, cujo sentido contemplava cada um dos eixos da análise.

De acordo com cada eixo, os relatos dos entrevistados foi submetido a uma análise mais acurada. Para tal, foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2006), que foi uma

---

<sup>20</sup> Segundo Aaker, Kumar e Day (2001) este tipo de entrevista permite aprofundar as questões que se querem tratar. São “realizadas frente a frente com o respondente, na qual o assunto-objeto da entrevista é explorado em detalhes” (op. cit., p. 209). Caracterizam-se pela flexibilidade e por explorar ao máximo determinado assunto.

técnica que nos auxiliou na compreensão e interpretação do significado das mensagens emanadas dos discursos dos nossos entrevistados. Segunda a autora, a análise de conteúdo consiste em:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. ... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2006, p. 38).

Como assevera Chizzotti (2006, p. 98), “*o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas*”.

Os conteúdos mais importantes destas entrevistas, de acordo com o nosso objeto de estudo, não contemplam toda a complexidade que envolve as trajetórias de cada um dos entrevistados – as práticas familiares, educativas e escolares; os percursos escolar e acadêmico; dentre outros processos formativos – mas, todavia, serviram para revelar as experiências mais marcantes de cada processo de aprendizagem profissional da docência.

Por fim, cabe reiterar que lançamos mão da abordagem figuracional de Elias (1980), como instrumento analítico-interpretativo, com vistas a considerar a família, a escola frequentada (o percurso escolar), a universidade e o estabelecimento de ensino no qual ingressa o professor iniciante como esferas socializadoras que coexistem numa inextricável relação de interdependência. Ou seja, agências que se configuram numa dinâmica e contínua interdependência entre si e que, por isso, tendem a se confluírem no processo de aprendizagem da docência dos sujeitos de nossa pesquisa. Com a utilização da noção de configuração social pretendemos ainda, ao abordar a singularidade de cada uma das trajetórias investigadas, tratar de elementos interdependentes.

### 3. CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Analisar os dados e conseguir obter, mediante os quais, informações que nos possam auxiliar na compreensão e interpretação de como se configuram os processos de aprendizagem profissional da docência é o intento deste capítulo. Procurei, em suma, sistematizar as análises que realizei diante dos dados coletados. Para embasar minhas considerações, explico excertos dos relatos dos professores que constituem, de algum modo, um retrato de seus processos de aprender a ensinar.

Entretanto, a compreensão e interpretação dos relatos dos professores pode ser observado e analisado sob ângulos diversos. Procurei apresentar, neste capítulo, uma das formas de observá-lo, tendo em conta que *Todo ponto de vista é a vista de um ponto* (BOFF, 2002). Ou seja, a interpretação dos dados aqui empreendida tem a ver com a visão de mundo do pesquisador, a qual foi se constituindo ao longo do seu percurso formativo no processo de aprender a ensinar.

Não obstante, os prismas que orientaram esta análise – que surgiram do olhar sobre os relatos, sob orientação do referencial teórico apresentado anteriormente – pareceram-me adequados para a interpretação dos dados.

A concepção do professor como alguém que elabora seus saberes, toma decisões, possui crenças que influenciam seu trabalho – um *habitus* profissional – (PERRENOUD, 2001) é a que orienta esta análise e é por meio da qual que eu tenho discernido o meu próprio processo de aprendizagem profissional da docência.

Essa concepção fundamenta-se nas reflexões de vários autores – Huberman (1992); Marcelo Garcia (1999); Tardif (2002) – acerca dos processos de aprender a ensinar, os quais são fruto do sentido em que se deu o trajeto social de cada sujeito, no caso em estudo, de cada professor. Isto quer dizer que não se pode separar trajetória profissional e pessoal, já que elas se fundem, se confundem, se interpenetram.

No processo de aprender a ensinar não há que se delimitar apenas um tempo/espço no qual se desenvolve a aprendizagem docente. Como já referimos, Marcelo Garcia (op. cit.) e Huberman (op. cit.) consideram o desenvolvimento profissional não como uma simples sequência de fases estanques e desconexas umas das outras, mas sim um processo no qual há interdependência de períodos de aprendizagem. Representa assim uma relação dinâmica e complexa que percorre toda a vida do professor.

Tal como já referimos, as entrevistas com os sujeitos da pesquisa tiveram por objetivo dar visibilidade às inúmeras experiências, de socialização e de formação, que influem na aprendizagem docente, bem como identificar e compreender a singularidade de cada percurso formativo.

A análise das entrevistas procurou obedecer com rigor aquilo que se convencionou chamar aqui de eixos de análise. Estes serviram para operacionalizar os conceitos-chave, que foram desenvolvidos à luz das perspectivas de dois pesquisadores: Tardif (2002) e Marcelo Garcia (1999).

Com base nos eixos de análise aqui selecionados, procedemos à análise dos relatos apresentados pelos sujeitos entrevistados. Tentaremos aqui apreender, com certa profundidade, cada um dos percursos dos entrevistados que aqui se apresentam.

### 3.1. Rodrigo<sup>21</sup>

Rodrigo tem 28 anos e é licenciado em Química. Vive na terra onde nasceu, uma pequena cidade do interior de Minas Gerais. É casado, mas não tem filhos. Oriundo de uma família com fracos recursos econômicos, é o filho mais velho de uma fratria de três irmãos. Tem duas irmãs. Uma licenciou-se em matemática, mas não trabalha na área, a outra está cursando administração de empresas. O seu pai foi eletricitista e possui o ensino fundamental completo. A sua mãe, do lar, frequentou a escola, mas não concluiu o ensino fundamental. Os seus avós paternos eram tintureiros, já os maternos eram lavradores. Rodrigo não soube dizer a escolaridade que possuíam.

#### 3.1.1. Saberes pessoais dos professores, vida pessoal e experiência familiar

Adentrando a análise, começaremos pelo único professor partícipe da pesquisa, já que os outros entrevistados são do sexo feminino.

Começando pelo primeiro eixo orientador da nossa análise, que se refere às experiências prévias vividas no seio da família, a literatura tem sinalizado que as vivências ocorridas nesta instância formativa, principalmente quando se tem familiares professores,

---

<sup>21</sup> Nossos entrevistados tiveram seus nomes devidamente trocados, estando assim protegidas suas identidades.

influem na apropriação/incorporação de certos saberes, tais como os valores morais, a postura ante os educandos, o gosto pelo ensino, os quais se amalgamam a outros saberes professorais.

Há também, mormente no seio familiar, a constituição de uma espécie de *ordem moral doméstica* (LAHIRE, 1997) que se caracteriza, sobretudo na camada popular – da qual fez parte o nosso informante – por um esforço intenso em prol da escolarização, o qual é posto em marcha pelo filho individualmente e/ou pelos pais.

Quanto aos depoimentos do professor Rodrigo, parece-me que não há uma relação direta mediante a qual se possa apontar que houve influências familiares no que concerne à inculcação de certos saberes próprios do ofício docente, talvez pelo fato de não possuir nenhum familiar cujo ofício era a docência, ou alguém que lhe era próximo e que exercia o magistério. Muito embora haver elementos que acenam para a constituição de um *habitus* caracterizado por um esforço intenso no tocante aos estudos, ainda que a privação material fosse, em certa medida, um elemento obstaculizador. Os relatos a seguir são uma amostra da forma como o professor se refere ao contexto familiar considerando a sua escolarização:

O meu pai sempre valorizou o estudo, o que ele pôde fazer dentro do possível para auxiliar a gente, eu e minhas irmãs, para que a gente estudasse, ele fez, com livros, o que precisasse ele dava um jeito, mesmo com condições bem limitadas, o que ele pôde fazer para gente estudar ele fez. No caso da minha mãe ela não teve estudo, é do lar, o meu pai já muito esforçado, ele só tinha até a quarta série, ele trabalhando ele fez o telecurso, e foi um incentivo muito grande. Mas, minha mãe ia as reuniões dos professores, meu pai não tinha como ir, estava sempre trabalhando, mas o incentivo ao estudo era sempre muito grande.

Quando perguntado se houvera na família alguma influência com relação à escolha da docência, o professor já acena para alguns indícios de como ele vislumbra a profissão, o seu relato ilustra o fato de que para ser professor tem que haver vocação:

Eu até tive uma irmã que se formou em matemática, só que ela não tem vocação para dar aula, ela agora tá fazendo outro curso, ciências contábeis, e trabalha num escritório. A outra faz administração e tá acabando o curso.

Entretanto, apesar da referência à vocação como devendo ser elemento inerente da profissão o depoente nos dissera que o engajamento no magistério foi se construindo, “eu não tinha nenhuma percepção sobre o que eu queria pra minha vida, nenhuma perspectiva profissional, na verdade eu demorei pra descobrir, *foi longo o processo*”.

Ainda que não se possa atribuir à família como um espaço/tempo de aprendizagem da docência, trata-se de uma instância de socialização que leva à incorporação de disposições, à constituição de um *habitus* “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU 1994, p.65), o qual, ao que nos parece, foi transposto para atividade diária do professor em comento, sobretudo no tocante ao seu empenho em prosseguir nos estudos e na sua relação com os seus alunos.

A atividade de ensino requer um mínimo de empatia entre educador e educando, um voltar-se ao outro para ajudá-lo, uma certa disponibilidade. Mas em que lugar aprendemos a ser assim, afetuosos com nossos estudantes? No curso de formação inicial? É difícil precisar o lugar no qual incorporamos esse saber de dimensão afetiva, mas, a meu ver, é por excelência no seio da família que ele se desenvolve, tal como ilustraremos no relato do professor Rodrigo.

Na sua atividade cotidiana o educador mobiliza saberes distintos, são saberes complexos, dinâmicos e multifacetados. Uma característica importante dos saberes docentes é a sua dimensão afetiva e, portanto, relacional. Ensinar implica uma relação mais estreita com os alunos, sem a qual a aprendizagem pouco se desenvolve. Neste particular, vejam o que dissera o professor de química em relação à afetividade no processo de ensino:

Pestalozzi foi um grande educador, e ele falava muito da importância da afetividade no processo de ensino, de aprendizagem, não há como você ensinar, não tem como o estudante aprender se não houver essa afetividade, essa proximidade com o aluno, não tem como estabelecer esse laço sem criar uma relação de respeito, é fundamental o afeto na aprendizagem.

Outro componente importante de se destacar diz respeito à militância religiosa. Juntamente com a família ela nos parece ser Basilar à incorporação de disposições que constituem o *habitus*, nomeadamente no relativo à dimensão afetiva, a qual o depoente fez referência em quase todo o seu depoimento [...] *temos que ser próximos dos alunos, não tem como estabelecer esse laço sem criar uma relação de respeito, é fundamental o afeto na aprendizagem.* A militância religiosa desse sujeito indicia a importância dessa prática no tocante a alguns aspectos da aprendizagem professoral.

As múltiplas experiências vivenciadas pelo nosso informante enquanto evangelizador de crianças e adolescentes o estimularam sobremaneira, atenuando, por exemplo, sua timidez em falar em público. Nesta atividade, a qual começara aos quinze anos de idade, o professor foi-se apropriando de conhecimentos e saberes mais amplos que hoje repercutem no seu



trabalho e que o auxiliam em sala de aula. Sobre essa atividade ele disse:

Eu sempre trabalhei com evangelização infantil, trabalhei fazendo estudos, palestras, desde os meus 15 anos. Então isso me estimulou muito, eu creio que isso foi fundamental, de eu ter feito parte do pró-jovem, oficina, palestra, estudo, então assim, isso tudo me ajudou muito na hora de eu assumir uma sala de aula.

A atividade do professor requer certo domínio da oratória, uma fala bem articulada. No caso concreto em estudo, este requisito fundamental do ofício docente foi sendo desenvolvido desde a adolescência, resultante de diversas experiências socializadoras, dentre as quais se destaca sua vivência religiosa, sem a qual sua ação pedagógica, a nosso ver, não apresentaria a relevância o quesito afetivo, na relação professor/aluno.

Pelos relatos, parece que o professor não interrompeu a sua atividade de “evangelização”, notadamente de orientação dos jovens, quando ingressou na educação formal. Percebe-se aqui a transferência de um *habitus*, muito caracterizado por valores religiosos e morais, para o exercício profissional. Há por parte do entrevistado o compromisso moral e afetivo com seus alunos e a recorrente preocupação com a situação atual dos jovens, sobretudo no relativo às drogas. Sobre isso ele disse:

A gente tem que trabalhar a questão do prazer, a escola tem que ser um ambiente prazeroso, um lugar em que o aluno vai com vontade, ou seja, tem que sentir prazer. Outra coisa, com relação às drogas, a gente percebe na sociedade, não existe opções boas, saudáveis, para o jovem se divertir, e para uma festa sem beber, ele não tem vivenciado festas saudáveis sem bebida. O aluno tem que vivenciar outras possibilidades, de forma saudável sem precisar de beber, então o jovem vivenciando pelo menos, a gente como cidadão, é um dever nosso, criar possibilidades saudáveis, cada um fazendo a sua parte, se você olhar hoje não tem oportunidade boa para jovem, ou seja, o jovem não tem opção, então você tem que criar possibilidade saudáveis.

### 3.1.2. Itinerário escolar: experiências formativas na educação básica

O segundo eixo de análise, que se refere à trajetória escolar anterior (os saberes provenientes da formação na educação básica), denominada Fase de pré-treino (FEIMAN apud MARCELO GARCIA, 1999), tem sido considerado um dos tempos/espacos de aprendizagem da docência. Neste ponto, é importante ter-se em conta que a profissão de professor é incomparável a qualquer outra pelo fato de que antes mesmo do ingresso no curso

de formação, o futuro educador já esteve em contato direto com professores por volta de 12.000 horas ao longo de seu percurso escolar, vivências essas que podem influir sobre sua prática de professor, até mesmo não deliberadamente (LORTIE apud DINIZ-PEREIRA, 2007).

Ao analisar a fala do professor Rodrigo acerca de seu percurso escolar na educação básica pudemos verificar a sua consciência crítica sobre a formação que obtivera neste período.

Nas séries iniciais (na época 1ª a 4ª séries) o professor de química relata que estudou em uma escola municipal de Cataguases (MG) cujo contexto não lhe era muito favorável, como ele mesmo diz: [...] *lembro muito bem como era a escola. Escola de periferia, realidade bem complicada, alunos muito indisciplinados, uma situação bem complicada.* Continua o professor [...] *alunos com baixo nível cultural, alunos muito rebeldes, indisciplinados.* O nosso interlocutor disse que havia na cidade outras escolas, mas esta era a que se situava mais perto de sua casa, fato que o condicionara a nela estudar, [...] *tinha mais escolas, eu estudei lá porque era mais perto da minha casa.*

Esses pequenos excertos da fala do nosso entrevistado determina, como veremos mais adiante, a sua escolha em procurar outra escola, considerada de melhor qualidade, para cursar as então 7ª e a 8ª séries, como se pode verificar no discurso abaixo:

Devido à questão de indisciplina, de ensino mesmo, estava sendo muito prejudicado com a indisciplina dos estudantes, eu achei melhor mudar, aí estudei lá de 1ª a 6ª séries, aí eu estudei a 7ª e a 8ª numa escola considerada melhor em Cataguases.

Os relatos desse sujeito sobre a socialização familiar indicam que ao longo de sua trajetória foi-se constituindo um *habitus* caracterizado por um esforço estratégico de escolarização, sobretudo individual. Neste ponto, indagado se houvera alguma influência familiar nesta decisão o próprio depoente diz da seguinte maneira: [...] *a minha mãe apoiou, os meus pais me orientaram, mas eu quis muito mudar, inclusive a direção não queria que eu mudasse porque sabia que eu era um bom aluno.*

Esses relatos ilustram o inconformismo do professor com a situação na qual se encontrava. Havia o discernimento, ainda que tão jovem, de que o contexto escolar no qual estava inserido lhe prejudicava escolarmente, sobretudo em função da indisciplina dos alunos. Talvez decorra daí, hoje como professor, a sua constante preocupação com a dimensão

disciplinar e afetiva, que remetem o que Tardif (2002) denominara de saberes relacionais, os quais possuem diferentes qualidades, de ordem moral, crítica, emancipatória, etc. Como se pode evidenciar nas falas do professor em tela:

[...] eu como professor hoje, eu sinto que o maior desafio não é a química em si, é a convivência, ou seja, o problema maior não está no conteúdo, mas na convivência, infelizmente os pais não estão muito preparados para serem pais, os pais não tem orientado os filhos, não tem conversado com os filhos, então a realidade nas escolas está bem complicada por isso, os alunos chegam com falta de educação, questão de comportamento [...].

[...] a falta de respeito, a questão do respeito às diferenças, então agente observa muitos grupinhos, um conversa com o outro e o professor ali no meio, então você tem que trabalhar com a disciplina ali no meio destas panelinhas todas, então o maior desafio que hoje eu encaro é a convivência, a convivência no dia a dia em sala de aula, uma relação saudável, onde você possa trabalhar, conduzir a uma relação saudável em sala de aula.

Outro aspecto a salientar, nas análises das narrativas, é a tendente desvalorização de certos professores cujas metodologias se caracterizavam por serem tradicionais, arcaicas. O ensino tido como tradicional assume, nos relatos do professor Rodrigo, um tom negativo, sendo caracterizado por um ensino por meio do *decoreba*, com o qual ele estava habituado, [...] *a gente aprendia muito no decoreba, sempre tirava notas boas, mas no decoreba, então quando eu peguei um profissional que trabalhava um pouco o raciocínio com relação à história, aí eu não fui bem.* Aqui, como se pode depreender, há a valorização dos professores que modificam sua forma de ensinar investindo em metodologias menos diretivas, mais flexíveis e ativas. Neste ponto, o ensino tradicional é identificado com o professor cujas aulas se caracterizam pelo ensino linear, no qual é tolhido ao aluno o seu direito de se manifestar e o professor é o detentor do saber:

[...] tem outro professor lá que é muito infeliz na prática dele, professor de física, até hoje continua lá, mas assim, muito infeliz na prática, muito arcaico, com uma didática muito repressiva, muito infeliz, muito tradicional. Uma prática que só traz mais dificuldade do que facilita a aprendizagem.

Outro aspecto há se destacar, que talvez também decorra em parte das experiências como aluno da educação básica é o descrédito que o professor deposita na escola pública, dizendo categoricamente que não pretende ministrar em escola pública estadual em função sobretudo das suas inadequadas condições de trabalho. Os depoimentos a seguir ilustram a nossa análise:

[...] respeito muito os profissionais que trabalham, tiro o chapéu, mas eu não sei se eu ia dar conta de estar motivado trabalhando, porque na escola particular tem a dificuldade, mas a cobrança é maior, então você sente o seu trabalho se desenvolver, e ver resultados, que nem agora a escola que eu trabalho ficou em primeiro lugar no Enem das escolas particulares de Viçosa-MG, os alunos foram bem no PASES, então você sente um resultado, preparei uns alunos com muita alegria no ano passado pra olimpíada de química, um aluno nosso teve menção honrosa, então assim você se sente mais motivado, você ver resultados, não que isso não vai ter na escola pública, mas diante de todas essas complexidades, turmas muito cheias, eu não sei se eu daria conta de me manter motivado, com vontade de trabalhar, com esse ideal que eu tenho hoje, na minha atividade. É fundamental as condições adequadas de trabalho.

Também a remuneração ela é melhor, porém a cobrança é muito maior, né, então você gasta tempo para preparar a aula mesmo, cobrança de provas, organização, são dois lados, né. Essas cobranças são importantes, a gente cresce muito, acho importante, é fundamental, é importantíssimo né, é assim que agente cresce, mas eu acho na escola que estadual é mais tranquilo, as coisas são mais tranquilas [...]

Como se pode observar pelos relatos acima expostos, mais do que uma crítica à escola pública, o professor relata que não se vê motivado pelas condições de trabalho inadequadas, que não raras vezes é a regra da escola pública. Outro elemento é o *feedback* dos alunos, o qual pela sua fala é um dos componentes que o motiva. Ao que parece, há a expectativa de que seus educandos participem ativamente das aulas e dos projetos da escola. É possível perceber nos seus relatos, o comprometimento com seus alunos e uma preocupação constante no êxito do seu trabalho junto aos discentes, ainda que este sentimento não se refira à escola pública, como já referimos. Mas, de toda maneira, vai se vislumbrando nestes depoimentos uma aprendizagem profissional muito centrada na relação professor/aluno. Um saber relacional, de dimensão notadamente afetiva e moral.

Fomos percebendo ao longo dos depoimentos, até já referido, um investimento a nível pessoal de estratégias de escolarização, um *habitus* que se foi transferindo no decorrer do percurso escolar. Esses empreendimentos estrategicamente forjados diziam respeito sobretudo à escolha dos estabelecimentos de ensino. No caso em estudo, o entrevistado, no seu percurso escolar na educação básica passou por três escolas distintas, das quais duas eram consideradas, no conjunto das escolas públicas de Cataguases (MG), as de melhor qualidade. Fato que nos dá subsídios para acenar que houvera um protagonismo no tocante às escolhas anteriormente referidas. Não existira, por parte dos pais, esse investimento. Ao que nos parece, o professor Rodrigo assumiu o seu processo de escolarização construindo estratégias exequíveis na

constituição de seu itinerário escolar. Neste ponto, é importante ilustrar como o próprio caracteriza a escola na qual cursou o ensino médio:

O ensino médio eu estudei em uma outra escola, essa era uma escola tida como uma das melhores de Cataguases, onde estudou Chico Buarque, na época o ensino lá era muito bom. Como Chico Buarque, varias pessoas iam pra Cataguases estudar nessa escola, só que caiu muito depois, muito estudante.

Era uma escola, muito grande, estilo modernista, tem várias obras, uma imagem grande de Portinari, retratando aquele momento da inconfidência mineira, hoje tem a réplica, o original tá em São Paulo. Então assim, culturalmente a escola, contribui muito, e lá o que marcou muito pra gente foi a disciplina de Artes, lá você podia fazer, tem dia onde você tem autonomia pra criar, pra escolher as músicas, ou desenho ou pintura, teatro ou então coral. Foi lá que eu comecei a participar da música, comecei a desenvolver a percepção musical.

A nosso ver, há de se pôr em evidência a formação que obtivera no ensino médio, a qual amplificou o seu arcabouço cultural, fundamental a qualquer professor. O teatro e a música aqui se destacam. Esta em particular nos parece ocupar um lugar importante na atividade cotidiana em sala de aula do professor Rodrigo.

Tal como vimos anteriormente, a música, o teatro, as experiências oriundas de sua militância religiosa, as aulas particulares e em cursinhos marcam a aprendizagem da docência do nosso entrevistado. Foram vivências socializadoras que hoje conotam a atividade cotidiana desse professor e que o auxiliam no seu trabalho.

É difícil para nós pesquisadores fazermos uma classificação desse conjunto de saberes. Mas o que podemos afirmar, sem receio de equívocos, é que o nosso depoente mobiliza na sua prática diária saberes fruto de suas diversas experiências formativas. Os relatos seguintes mostram como que estas experiências pré-profissionais dão a tonalidade do trabalho do professor e sua ênfase no aspecto cultural como elemento formativo fundamental para os alunos:

[...] a música foi muito importante, tem uma força muito grande na minha vida, eu comecei bem cedo, antes eu era muito tímido, eu quase não abria a boca, EU NEM IMAGINAVA QUE SERIA PROFESSOR. Eu entrei no coral, fiz um teste lá em Cataguases, numa escola estadual, e convivendo com as pessoas, participando de palestras, de teatro, eu fui me soltando, me desenvolvendo. Enfim a música foi muito importante pra mim, foi importante para o meu crescimento. Quando eu cheguei na UFV a primeira coisa que eu fui fazer foi procurar entrar no Coral, até mais que o próprio

curso. Fiz um teste e passei, foi uma emoção até maior do que entrar na UFV. Então a música sempre esteve muito presente, então, quando eu entrei no colégio onde trabalho eu senti muita falta desse elemento cultural nos nossos alunos, a arte tem uma força muito grande, a formação cultural é importantíssima, porque é o momento em que o jovem cria, ao mesmo tempo em que é um momento de lazer e de criação, de espontaneidade. Além de preparar os alunos para olimpíada mineira de química, eu procurei criar um projeto, o Carmo Cultural, conversei com a escola, a escola apoiou, conversei com o professor de Artes. O meu objetivo era que o aluno construísse. O tema do evento foi o estudante que escolheu, foi o Carmo Cultural, um objetivo do projeto era uma noite de integração, o professor, aluno e ex-aluno, uma noite agradável, sem competição.

Ainda no que concerne às suas experiências pré-profissionais, há de se fazer referência que o informante já havia vivenciado algumas experiências como professor, dando aulas particulares após a conclusão do ensino médio e durante o período que frequentava um curso pré-vestibular. Essa atividade foi uma forma encontrada de sustento próprio, já que as condições materiais não eram as mais favoráveis:

[...] eu precisava de ter um dinheiro, então eu comecei a dar aula particular, dava aula de física, química e matemática, dei muita aula particular. Dei aula pra pré-Coluni, pra pré-Cefet, aluno com recuperação final, trabalhei bastante. Eu nunca tinha pensado em fazer química, foi dessa ideia que eu comecei a pensar porque não ser professor. Matemática tinha muitos profissionais na minha cidade, física, eu gosto mas não ao ponto de fazer o curso, aí eu pensei, falta tantos profissionais na área de química, porque não fazer química, então foi assim que fui pra química.

Como se vê nesses relatos, o ofício docente foi se desenvolvendo antes do ingresso na graduação, ainda que não por uma escolha deliberada – de um querer ser professor – mas em virtude das condições materiais nas quais o depoente se encontrava. Contudo, isso não quer dizer que o gosto pelo ensino não se foi constituindo, ao contrário. Essa primeira experiência foi lhe descortinando o paladar da docência, [...] *eu gosto muito de ser professor, gosto muito de ensinar, quero isso pra minha vida*. Ao que parece, ao experimentar o magistério, o professor foi incorporando um gosto pelo ensino.

Não bastasse esse primeiro contato com a profissão docente, o professor Rodrigo vivenciara outras várias experiências como professor no curso de formação inicial, sobre as quais discorreremos mais adiante.

### 3.1.3. Formação inicial: percurso universitário

O terceiro eixo de análise se refere à trajetória universitária pela qual passou o nosso entrevistado. Procuramos apreender aqui as experiências mais marcantes de sua aprendizagem docente, considerando as disciplinas, os cursos, eventos, a influência dos professores, dentre outros aspectos.

Tal como já referimos, concebemos a formação inicial como um dos múltiplos espaços/tempos no qual o professor aprende o seu ofício. Seria um equívoco da nossa parte considerá-la como “o único ou o principal motor de profissionalização” (PERRENOUD, 1993, p.153).

Em regra, a formação pode ser concebida sob dois ângulos. De um lado, sob a perspectiva da formação exterior ao sujeito, a que se oferece via cursos, e, de outro, a da autoformação, conduzida individualmente. Todavia, de acordo Marcelo Garcia (1999) não há que se pensar nestes processos separadamente.

Conforme a concepção do autor espanhol, com a qual comungamos, deve haver a conjunção desses processos. A formação não pode ser concebida como um mero processo de ensino ou treino exterior ao sujeito. Sim, como um processo sobre o qual há o investimento individual e institucional, o qual se dá através dos cursos de formação.

Nesse sentido, a formação é também um processo autoformativo, com o qual o professor tem de se responsabilizar, sobretudo porque é ele, o professor, em última instância, o ator [...] *responsável pela natureza e qualidade do cotidiano educativo na sala de aula e na escola* (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.95). Requer o seu autodesenvolvimento cognitivo. Um investimento a nível pessoal. Implica por isso uma atitude proativa de comprometimento com a própria formação.

O professor Rodrigo não se furtou a fazê-lo. Vivenciou diversas experiências na graduação.

Tal como já referimos, antes mesmo de ter-se formado, o entrevistado já havia vivenciado várias experiências como professor, as quais remontam a época em que era aluno de cursinho pré-vestibular. Isto quer dizer que a atividade docente iniciou-se muito cedo, antes até do ingresso no curso de formação. Experiências que, de alguma maneira, hoje repercutem no seu trabalho.

Durante o curso de formação inicial pudemos perceber que o professor Rodrigo

assumiu o seu processo formativo forjando estratégias possíveis dentro da diversidade de opções oferecida pela universidade, [...] *o que eu tive de oportunidade na UFV eu abracei, as oportunidades que eu tinha na licenciatura eu participei*. Esses pequenos relatos põem em evidência de como as experiências formativas foram protagonizadas pelo sujeito individualmente. Houve um investimento a nível pessoal. Isto nos remonta a ideia do professor Nóvoa (1995a), segundo a qual o processo formativo requer de cada sujeito o seu comprometimento pessoal, “um trabalho livre e criativo sobre os percursos e sobre os projetos próprios” (p. 25).

O professor Rodrigo, não ingressou na graduação logo após o término do ensino médio. Sua trajetória escolar no ensino básico foi marcada por êxito, sobretudo por boas notas. Mas, é importante ter-se em conta seu contexto familiar, detentor de fraco capital cultural e escolar, e os estabelecimentos nos quais estudou o ensino básico. Ainda que tenha estudado em escolas públicas com um nível de qualidade razoável, isso não foi suficiente para que fosse aprovado na primeira apresentação ao exame vestibular ou para que se apresentasse ao exame de vestibular de uma instituição pública.

O percurso escolar do professor pesquisado foi marcado pela sua irregularidade. Após a conclusão do ensino médio o entrevistado apresentou-se ao vestibular por três vezes para o curso de psicologia da antiga FUNREI hoje UFSJ, não conseguindo êxito em nenhuma delas. Razão pela qual se deu a escolha de uma faculdade particular, na qual estudou por um ano e meio a licenciatura em química. Como visto, não ficou por muito tempo nesta instituição. Nas palavras do próprio depoente a faculdade o limitava:

Eu passei em química lá em primeiro lugar, mas era muito fraco, uma prova muito tranquila, o nível era bem mais tranquilo. Eu estudei lá um ano e meio, mas eu me sentia lá um passarinho querendo voar dentro de um ônibus, com muita vontade de aprender, mais lá não tinha isso, lá era bem limitado, a maioria dos alunos trabalhava o dia todo e fazia a faculdade a noite. Então eu estava muito triste nessa época, bem desanimado, até meio depressivo, aí eu estudei um ano e meio lá, e vi que não era isso que eu queria.

Não satisfeito com a situação na qual se encontrava, o professor de química mais uma vez procurou ingressar em uma universidade federal, e o fizera com êxito, via transferência para o curso de química. Os relatos seguintes ilustram o seu protagonismo no tocante ao prosseguimento dos estudos:

Pra transferência era só as matérias específicas, química, matemática e



redação. Eu fui muito bem, eu passei em segundo lugar. Só como assim, a grade é muito diferente, eu quase que reiniciei o curso, só aproveitei três optativas e só duas obrigatórias, português instrumental e química geral. Refiz o curso praticamente. Fiquei muito feliz, porque era isso que eu queria mesmo, aí eu vim pra cá e foi a melhor escolha minha, porque aqui as oportunidades foram bem maiores.

Na universidade pública várias experiências foram vivenciadas, dentre as quais a de professor em cursinho popular no período de um ano, a participação no projeto jovens cientistas no qual trabalhava com estudantes da educação básica também por um ano, e a participação no PIBID durante dois anos. Além dessas experiências não podemos desconsiderar que Rodrigo continuou dando aulas particulares.

Todas essas experiências, além de outras aqui já referidas, contribuíram sobremaneira para aprendizagem da docência do nosso informante.

No caso concreto em estudo não há que se falar que houvera o chamado *choque de realidade*. O professor Rodrigo quando iniciou a atividade docente, pós- formação inicial, já estava familiarizado com o contexto de sala de aula. Não era um estrangeiro num mundo estranho, desconhecido. Ao contrário, como se vê nos relatos abaixo:

Essa segurança minha em sala de aula, o desenvolvimento começou também no ensino médio, desde mais novo, eu fui desenvolvendo essa segurança, trabalhei muito com criança, sempre trabalhei com jovem, sempre fui bem estimulado.

Quando eu cheguei na sala de aula eu não tive tanta dificuldade, foi tudo muito natural, já tava acostumado a vivenciar isso, então foi mais tranquilo.

Outro aspecto há que se deve mencionar foi a sua participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no qual permaneceu por dois anos.

A literatura, sobre professores iniciantes e seu processo de aprendizagem profissional, tem ressaltado a importância dos programas de iniciação profissional para recém-professores na atenuação do tal *choque de realidade*. Conforme Marcelo Garcia (1999, p.114) “os programas de iniciação tentam estabelecer estratégias para reduzir ou reconduzir o denominado ‘choque de realidade’”.

Pelos depoimentos do professor entrevistado é impossível dizer categoricamente que o PIBID foi o instrumento responsável pela não existência do denominado *choque de realidade*. Entretanto, pode-se afirmar o quão importante foi o programa na aprendizagem profissional

do professor Rodrigo, como ilustram os relatos a seguir:

[...] como eu tive muita oportunidade de vivenciar a aula experimental no PIBID, com esse projeto, então foi muito mais fácil quando eu comecei a dar aula. Foi muito bom para a minha formação o contato com os estudantes, com esse treino, conhecer já antes de entrar dentro da realidade de uma escola, foi uma experiência muito boa.

O PIBID ajudou muito, principalmente os aspectos da segurança em sala de aula, a forma de ministrar os conteúdos, na questão de experimentos, no sentido de conhecer a escola, observar a realidade, as controvérsias que existe da teoria para a prática. O PIBID ajudou muito principalmente na questão do ensinar, na questão da transposição didática.

Neste ponto, é de se considerar que o programa de iniciação à docência em relevo – o qual possibilitou ao nosso interlocutor a vivência de práticas contextualizadas, por meio do diálogo entre a universidade e a escola básica, somando-se a outras várias experiências de origem diversas – muito contribuíram para o atenuamento do *choque de realidade* elucidado pelos estudos sobre o professor iniciante. Ou seja, aqueles sentimentos próprios da fase inicial do exercício da profissão, sobre os quais já discorremos, de alguma forma, foram amenizados.

Além dessas múltiplas experiências que foram relatadas pelo professor, as quais repercutem no seu trabalho cotidiano, cabe citar outras não menos importantes, como por exemplo, a disciplina de psicologia.

O nosso entrevistado demonstra uma preocupação com o conhecimento da Psicologia que, a seu ver, deve estar a serviço do professor para o seu próprio autoconhecimento e do ser humano de uma forma geral, [...] *A psicologia foi muito interessante, serviu de autoconhecimento, foi muito importante para compreender o ser humano em si.*

Como se pode depreender, haja vista a trajetória do nosso entrevistado, são diversas as experiências que têm influência em seu processo de aprendizagem profissional e que, ao que nos parece, continuarão a repercutir na sua atividade docente.

Portanto, podemos destacar a importância das aprendizagens ocorridas em diferentes tempos/espacos – cursinho popular, projeto jovens cientistas, PIBID, aulas particulares, disciplinas do curso de formação – dentre outras.

Tais evidências nos dão subsídios para dizer, assim como o fizeram Tardif, Lessard e Lahaye (1991) do caráter plural do saber docente, cujas fontes são diversas, tal como mostramos a partir dos relatos. Além disso, os saberes dos professores são também

individuais, em função das trajetórias singulares que dizem respeito às vivências particulares de cada professor, que se referem à singularidade das experiências vivenciadas por cada sujeito, o que fora aqui corroborado.

#### 3.1.4. Iniciação ao ensino: a experiência profissional, saberes da prática pedagógica

Marcelo Garcia (1999) e Huberman (1992) têm apontado que os primeiros anos de ensino são anos difíceis, atípicos se comparados ao dos professores mais experientes.

Mas isso é não uma regra, a qual se possa generalizar a todos os profissionais em iniciação ao ensino. Seria um equívoco fazê-lo.

De um modo geral e, sobretudo, nos primeiros anos de exercício profissional há de fato o choque com a realidade de trabalho, *reality shock*. Mas há de se ter em conta a singularidade das experiências vivenciadas de que cada professor, as quais podem atenuar o fenômeno em referência, considerando o seu contexto familiar, seu percurso de escolarização no ensino básico, suas experiências pessoais, sua formação, a interação com seus pares e com seus alunos e as condições encontradas pelos docentes no local de trabalho.

Haja vista as ponderações anteriores, no caso do professor Rodrigo, ainda que possua apenas um ano de experiência na docência após ter-se graduado, não há que se falar propriamente que existira o denominado *choque de realidade*.

Isso se deve ao fato de que, no seu processo de vir a ser professor, múltiplas experiências foram vivenciadas, as quais puderam atenuar o choque com a realidade de trabalho.

Quando o nosso entrevistado iniciou o exercício da docência, pós- formação inicial, já estava adaptado com o contexto escolar, em função das várias experiências vividas: música, teatro, militância religiosa, aulas particulares, cursinho popular, projeto jovens cientistas, PIBID, dentre outras. Os depoimentos seguintes, alguns até já citados, corroboram o que fora dito:

Essa segurança minha em sala de aula, o desenvolvimento começou TAMBÉM no ensino médio, desde mais novo, eu fui desenvolvendo essa segurança, trabalhei muito com criança, sempre trabalhei com jovem, sempre fui bem estimulado. Nós tínhamos um grupo de estudo toda sexta feira, cada semana um grupo de jovens fazia um estudo sobre um tema, e eram temas variados, e a gente tinha que estudar muito, nós estudávamos muito, e pensávamos uma forma muito legal de passar, com teatro, com

música, formas bem diferentes, a gente usava muita criatividade. Particpei de grupo de teatro até uns 19 anos. Então quando eu cheguei na sala de aula eu não tive tanta dificuldade, foi tudo muito natural, já tava acostumado a vivenciar isso, então foi mais tranquilo. Isso tudo me ajudou muito na hora de eu assumir uma sala de aula.

O PIBID ajudou muito principalmente na questão do ensinar, na questão da transposição didática.

CADA ELEMENTO QUE EU FUI VIVENCIANDO CONTRIBUIU PRA MINHA FORMAÇÃO.

Outro aspecto a salientar se refere à escola na qual atua o nosso informante como professor, um estabelecimento de ensino privado de prestígio e reputado na cidade. Escola privada, com boa infraestrutura.

Segundo Huberman (1992) sobretudo os primeiros anos de ensino são determinantes na permanência ou não na carreira. Período marcado por dúvidas e incertezas.

A escola onde atua os professores, contanto que ofereça condições favoráveis de ensino – infraestrutura adequada, salários, carga horária semanal apropriada, número razoável de estudantes por turma, ambiente acolhedor – tende a amenizar esses conflitos. Não podemos desconsiderar o papel da escola no atenuamento desses entraves, [...] *tô gostando muito da escola particular onde eu trabalho* (Rodrigo).

Portanto, o ambiente de trabalho é um componente a ser levado em conta. Não podemos negligenciá-lo. Se, por várias vezes, o nosso depoente se referiu a não querer trabalhar em escola pública – [...] *não quero escola pública. Eu tenho certo isso, tive possibilidade de fazer concurso, não fiz e não vou fazer. Mas pretendo fazer concurso pra escola federal, CEFET, IFET*, (Rodrigo) – foi em função dos vários aspectos que assolam as nossas escolas públicas, sobretudo as estaduais e municipais, cujas condições de exercício profissional, em regra, são pouco favoráveis.

Se as nossas escolas estaduais e municipais oferecessem as mesmas condições – de formação para os alunos e de trabalho para os professores – das federais, mantidas pela União, muitos professores, tal como Rodrigo, talvez não se furtassem a exercer a docência nos estabelecimentos de ensino mantidos pelos estados e municípios.

A aprendizagem da docência, tal como a temos concebido neste trabalho, é resultante de múltiplas experiências interdependentes, decorrentes das configurações sociais (ELIAS, 1994) que os professores foram constituindo com outros sujeitos – familiares, amigos, alunos, outros professores – o que fora ratificado pelos depoimentos do professor Rodrigo. Portanto,

temos podido perceber um conjunto de vivências que influem na ação cotidiana do professor.

Decerto, o ofício docente é orientado por uma gama de saberes decorrentes de múltiplas experiências. Remontam o período de escolarização no ensino básico, as quais dão azo a um tipo de *habitus* profissional (PERRENOUD, 2001), perpassando os cursos de formação inicial, como educando e como educador/educando, o exercício profissional e outras experiências diversas.

Nesse sentido segundo Tardif (2002) os saberes dos professores são temporais, porque são incorporados ao longo de sua trajetória de vida, os quais possuem as singularidades resultantes de cada percurso, ou seja, de cada história de vida em particular. Nessa toada os saberes dos professores estão intimamente ligados ao seu desenvolvimento profissional, o qual percorre toda a carreira, no seio de um processo de socialização que se inicia muito antes da atividade docente propriamente dita.

Em seu processo de aprendizagem profissional, o professor Rodrigo lança mão de vários saberes no seu exercício diário como docente, os quais, como nos elucidara Tardif (2002), têm origens diversas. Saberes esses que são oriundos de inúmeras experiências socializadoras. São fruto do seu passado incorporado no contexto familiar, na escola básica, no âmbito do curso de formação inicial, no seu exercício profissional e em outras experiências como aqui expusemos.

### 3.2. Cida

Cida é licenciada em Química. Tem 23 anos. Atualmente leciona em escola privada (pré-Enem). Nasceu e vive em Viçosa-MG. É solteira e reside com os pais. Provém de uma família de fracos recursos econômicos e é a primogênita de uma fratria de três irmãos. Seu irmão está cursando o 1º período do curso de Agronomia e sua irmã a 3ª série do ensino fundamental. O pai é marceneiro, não concluiu o ensino fundamental. A mãe é do lar, também não concluiu o ensino fundamental. Os seus avós maternos e paternos eram trabalhadores rurais. Não frequentaram a escola.

### 3.2.1. Saberes pessoais dos professores, vida pessoal e experiência familiar

Iniciaremos pelo primeiro eixo orientador de nossa análise: as experiências vivenciadas no contexto familiar.

A análise dos dados empíricos sobre as experiências vivenciadas no contexto familiar sinaliza que ocorreu certa mobilização familiar e, sobretudo individual, na construção do percurso escolar da nossa depoente. Seu itinerário escolar é resultado das estratégias empreendidas pelos pais, principalmente a mãe, e das disposições a pensar, sentir e agir da filha no que tange à escola. Disposições estas produto da socialização familiar bem como resultado singular das influências não familiares enraizadas na sua história de vida, como veremos mais adiante.

No que concerne à socialização familiar da nossa interlocutora, há indícios de que houvera a constituição de um *habitus* cujas disposições favoráveis à escolarização engendraram uma trajetória escolar marcada pelo sucesso.

Pelos depoimentos pudemos perceber o envolvimento dos pais, sobretudo a mãe, na escolarização da filha. Ademais, os pais figuram como exemplos, uma vez que desejavam ter prosseguido nos estudos. Como ressaltou a entrevistada seus pais aspiravam prosseguir nos estudos, mas os fracos recursos econômicos obstaram que o fizesse.

Ao que nos parece, ainda que detentores de fraco capital cultural e escolar, os pais atribuíam à escola grande importância, sobretudo tem em conta o seu certificado escolar tão contemporaneamente valorizado.

Segundo Lacerda (2006) as famílias atuais, independente de sua origem social, têm-se preocupado com a escolarização de seus filhos. A nosso ver, isso se deve principalmente ao peso, por vezes ideológico<sup>22</sup>, que exerce o diploma escolar no mercado de trabalho. Mas o

---

<sup>22</sup> Sobretudo a partir da década de 1990, a educação ganhou centralidade como instrumento fundamental de promoção do crescimento econômico e redução da pobreza. Contudo, o que temos podido perceber é um excesso de discurso sem consequências práticas. A rigor, o que se evidencia é a imposição de temáticas ditas prioritárias no campo educacional por parte de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a UNESCO, e uma retração em termos de investimentos financeiros. Nesta perspectiva, a educação alçada como panaceia dos problemas sociais – empregabilidade, diminuição da pobreza, melhoria da vida social, desenvolvimento econômico do país - se constitui como *ideologia* propalada pelas agências multilaterais e pelas elites dos países periféricos e semiperiféricos e, não raro, assumida como verdade pelo conjunto da população (MARI, 2006). Sob a ótica de Marilena Chauí (1994) a *ideologia* funciona como um instrumento de dominação de classe. Segundo a autora a utilização do termo confunde-se com o significado de crenças e ilusões que se incorporam no senso comum das pessoas. A compreensão de ideologia como expressão de interesses e “falsificação da realidade” permite a conclusão de que a estrutura social dominante constitui “aparelhos ideológicos” em forma de

fato é que a escola e, por conseguinte, a certificação escolar obtida através dela, tornou-se uma preocupação comum das famílias contemporâneas, razão pela qual, cada vez mais, a vida escolar dos filhos passou a ocupar um lugar central no contexto familiar.

Mesmo no caso da nossa depoente, proveniente de família detentora de fraco capital cultural e escolar, cuja trajetória escolar foi marcada pelo êxito, podemos inferir que houvera por parte dos pais certa mobilização no tocante à escolarização da filha, como ilustram os relatos abaixo:

Meu pai estudou até a 4ª série e minha mãe também, minha mãe tinha muita vontade de continuar estudando mas por causa de condições financeiras acabou não continuando. Ela principalmente incentivava agente muito na escola, ela levava a gente na escola, tanto eu quanto meus irmãos, levava e buscava, ela perguntava os professores como agente estava indo, então incentivou muito, meu pai também, meu pai assim menos que minha mãe. Ela ia às reuniões, não faltava em nenhuma reunião da escola, era bem presente mesmo na escola.

Eles apoiavam muito, tanto é que teve uma vez que eles queriam correr atrás de bolsa em escola particular para eu poder estudar. Só que eu não quis estudar em escola particular porque como meus pais não tinham muita condição então mesmo se eu ganhasse bolsa eu teria que comprar materiais, então eu preferi estudar em escola pública para evitar gastos para eles.

Outro elemento importante que se fez presente nos relatos da nossa interlocutora pode ser caracterizado por um certo autodidatismo. Um assumir do seu processo de escolarização. Um tipo de disposição favorável à continuidade nos estudos. Disposições estas que se foram transferindo no decorrer de toda a sua trajetória escolar, [...] *“na verdade sempre fui muito determinada naquilo que eu queria, pra poder estudar eu não dependia da minha mãe e do meu pai, desde pequena eu estudava sozinha”*.

Ao que indica, essa postura de tomar para si a responsabilidade nos estudos, com certo protagonismo, fazendo certas escolhas, se explica em parte pelo fraco capital cultural e escolar dos pais, o que implicou que a depoente assumisse uma postura reflexiva sobre o seu processo formativo. Mas só o fez de acordo com as disposições constitutivas de seu *habitus*, forjado primeiramente na família.

---

superestrutura. Esta comporta o conjunto das representações sociais, como as jurídicas, religiosas e educacionais que justificam e buscam manter as relações sociais em seu *status quo* (MARI, op. cit.).

como minha mãe estudou até a 4ª série e meu pai também eles não sabiam muita coisa pra poder ficar me ensinando, então eu aprendi na escola pra eu mesma fazer os deveres, então esse negocio de escola eu também dava minha opinião pra onde eu queria ir e tal, mas uma madrinha minha que é mais estudada, estudo ensino médio todo, ficava sempre dando conselho pra minha mãe que tinha que melhorar, que tinha que colocar em outra escola, e ela era uma das que ficava falando: coloca em escola particular que é melhor; só que eu não aceitei muito a opinião dela não, eu quis continuar em escola publica, e eu acho que não fez diferença não.

Quanto à aprendizagem da docência os depoimentos indicam que desde muito nova, por volta dos dez anos, já houvera uma “inclinação” para a docência. A entrevistada relatou que não eram poucas as pessoas que diziam que ela possuía certa aptidão para dar aula, [...] *meus pais, meus parentes sempre falavam que eu tinha que ser professora, eles diziam que eu gostava de explicar, e gostava mesmo, tinha paciência para ensinar, gostava muito de discussão, porque eu fazia leituras na Igreja.*

À nossa análise, esses relatos parecem indicar que os familiares exerceram, em certa medida, alguma influência na sua aprendizagem da docência.

No âmbito familiar foram forjadas práticas socializadoras, ainda que não deliberadas, que potencializaram a constituição de disposições individuais que, paulatinamente conduziram a nossa depoente, talvez também inconsciente<sup>23</sup>, a construir o gosto pelo ensinar, como ilustram os relatos a seguir:

Sempre gostei de dar aula, comecei dar aula para parente mesmo. Desde pequena, quando eu chegava em casa queria brincar de escolinha. Meu irmão é mais novo, aí os amigos iam lá para brincar, vocês vão brincar? Mas primeiro vocês vão ter aula, aí eu dava aula lá. Minhas primas que chegavam de férias e estavam de recuperação elas iam lá pra casa pra eu dar aula. Na casa dos meus avôs também. Lá tinha muita gente pra eu dar aula. Eu sempre gostei, eu tinha muita facilidade desde nova, desde uns 10 anos eu já gostava de dar aula, eu tinha muita paciência, eu acho que é por isso que as pessoas saiam tão bem depois que eu ensinava e ia lá e conseguia fazer os exercícios.

---

<sup>23</sup> Elias em *O processo civilizador* assevera para natureza cega dos processos sociais. O autor põe em relevo que os processos não são determinados pelas ações conscientes dos indivíduos. São, antes, produtos imprevisíveis de ações conscientes e inconscientes dos indivíduos. Ou seja, as ações humanas são resultado das relações de interdependência mútua entre os indivíduos. De forma análoga aos registros de Elias é possível inferir que as práticas empreendidas pela nossa depoente são conscientes/ inconscientes. São disposições constitutivas de seu habitus familiar.



Diferentemente do que percebemos nos relatos do professor Rodrigo, há indicativos de que as experiências no seio da família foram promotoras primeiras da aprendizagem docente da entrevistada em questão. É ponderado, pois, sinalizar que a família, a despeito de seu fraco capital cultural e escolar, se constituiu como uma instância socializadora que engendrou disposições favoráveis à escolarização. Disposições originais às quais se sobrepuseram outras durante todo o percurso escolar e que, por conseguinte, repercutiram e tem repercutido na aprendizagem da docência de nossa interlocutora.

### 3.2.2. Itinerário escolar: experiências formativas no ensino básico

As experiências formativas no ensino básico constitui o nosso segundo eixo de análise. Aqui temos por meta apreender as aprendizagens advindas da formação na educação básica.

Cida cursou todo o ensino básico em Viçosa (MG). De 1ª à 2ª série estudou em um pequeno estabelecimento de ensino municipal situado num bairro periférico da cidade, no qual residia e mora atualmente e da 3ª à 8ª série em uma escola municipal localizada no centro da cidade, instituição escolar que, à época, segundo a depoente, oferecia ensino de boa qualidade, *a escola era excelente, enquanto outra escola estava estudando uma coisa, a nossa já estava lá na frente, era uma escola muito boa, professores muito bons, uma estrutura boa. Tinha professores muito bons*. Inclusive muitos dos seus egressos (alunos) estavam saindo-se bem no processo seletivo para ingresso no CAp/Coluni<sup>24</sup>.

Concomitante à 8ª série, frequentou um cursinho pré-coluni, no qual permaneceu por um ano.

Em função dos fracos recursos econômicos de sua família, os quais inviabilizavam o custeio de um cursinho pré-coluni privado, Cida procurou obter bolsa de estudos para poder frequentá-lo. E o fez. Ela se apresentou à seleção de um cursinho que concedia bolsas de estudos a alunos oriundos de famílias de baixa renda, e foi aprovada. Este fato, já nos subsidia a conjecturar que houvera certa mobilização individual na constituição de seu itinerário escolar. Daí se poder inferir que fora “forjado” um tipo de *habitus* constituído de disposições à autonomia, ou seja, certa mobilização pessoal em torno de um projeto de escolarização.

Daí em diante, isto é, o ensino médio, deu-se em um estabelecimento escolar estadual também situado num bairro próximo ao centro da cidade, concluído aos 18 anos.

---

<sup>24</sup> Colégio de Aplicação da UFV – CAp/Coluni.

Em linhas gerais, sobretudo no tocante ao ensino fundamental e médio, Cida considera que seu desempenho escolar foi muito bom; *assim sempre foi muito bom, isso se deve talvez pela facilidade, as escolas públicas em geral não exigem muito. Mas eu também busquei, não fiquei esperando que as coisas acontecessem.*

Assim que concluiu o ensino médio, sem fazer cursinho, tentou vestibular para química, na UFV, tendo êxito, fato que a fez se sentir extremamente orgulhosa.

Como já assinalamos, a escola na qual estudou de 1<sup>a</sup> a 2<sup>a</sup> séries situa-se num bairro de periferia, cuja clientela - conforme relatado - não raro, é oriunda de famílias detentoras de fraco capital econômico e cultural.

Quando a entrevistada se refere ao estabelecimento frequentado durante as séries iniciais do ensino fundamental, chama-nos a atenção para um local que apresenta uma problemática complexa e específica, [...] *a maioria dos alunos, claro que não todos, eram indisciplinados, não conseguiam ir bem na escola, era uma situação muito difícil, por isso resolvi mudar.*

Parece-nos que nessa escola, assim como em inúmeras outras, o nível socioeconômico dos alunos tende a interferir no trabalho do professor e no processo de aprendizagem dos educandos. Pelos relatos, percebe-se que os docentes se sentiam frustrados e, por vezes, insatisfeitos com sua atividade, [...] *muitos professores se queixavam dessa situação de indisciplina, muitos até saíram da escola, sobretudo porque não conseguiam pôr em prática o que planejam em função das situações imprevistas que reorientavam o trabalho da sala de aula.*

Mormente por influência de alguns professores, Cida resolveu mudar de escola. Transferiu-se para uma instituição cujas condições, a seu ver e dos professores, eram mais favoráveis, [...] *como eu estava indo melhor que os outros alunos, os professores sugeriram pra eu mudasse de escola, eles diziam que se eu continuasse na escola meu rendimento iria diminuir, precisava de mudar pra continuar evoluindo.* Vê-se que o contato próximo com os professores exerceu forte influência sobre ela no que se refere à sua transferência de escola.

É preciso considerar que, em virtude do seu bom desempenho escolar, considerada aluna de destaque dentre os demais, a nossa interlocutora conquistara certo prestígio junto aos professores. Prestígio este que lhe proporcionou a obtenção de informações fundamentais – um tipo de capital escolar – sobre o universo escolar, informações que diziam respeito ao funcionamento do sistema de ensino.

Esse conhecimento do universo escolar teve implicações na opção por determinados colégios, obviamente dentro do seu rol de possibilidades, que se circunscrevia às escolas públicas e às privadas concedentes de bolsa de estudos.

No âmbito da Sociologia da Educação, algumas pesquisas atinentes à escolha do estabelecimento de ensino têm colocado em evidência que a quantidade e a qualidade das informações que pais e/ou filhos detém, bem como a mobilização estratégica desses conhecimentos no ato de escolha de determinada instituição escolar variam significativamente dependendo do grupo social (NOGUEIRA, 1998; VAN ZANTEN, 2005). Isto é, em famílias cujo capital econômico é maior e, notadamente, o cultural há tendência de conhecerem mais profundamente o sistema educacional, sua lógica de funcionamento e sua hierarquia interna.

Paulatinamente Cida foi tomando consciência da importância de frequentar uma escola de qualidade<sup>25</sup> na sua formação, as futuras consequências daí resultantes, a qual poderia interferir no seu desempenho em determinados certames, nomeadamente no COLUNI, instituição de ensino médio de grande prestígio no contexto brasileiro.

A nossa depoente, sobretudo pela sua relação de proximidade com os professores, foi tomando consciência da importância que tem a frequência numa escola de qualidade bem como os estudos complementares via cursinho para aprovação nos processos seletivos aludidos.

Na verdade o COLUNI era minha meta, porque a gente sabia que se estudasse no COLUNI a chance de ingressar na universidade era muito maior. Mas os professores falavam que se a gente não fizesse o cursinho não teria chance de concorrer com os alunos que estudavam em escolas particulares que vinham das grandes cidades. No cursinho vi coisas que eu nunca tinha visto na escola e percebi também que os concorrentes tinham muito mais preparação que eu, mas fui estudando e não desisti, porém não foi suficiente pra passar.

Apesar de não ter tido êxito nesse processo seletivo, parece-nos que o cursinho foi de suma importância na constituição de sua formação. Isto tanto em relação aos conteúdos escolares antes desconhecidos (como, por exemplo, conteúdos de química), quanto, sobretudo, no tocante à convivência com alunos detentores de forte capital cultural e com outros, em situação semelhante à sua, mormente provenientes de camada popular, que viam a escola

---

<sup>25</sup> Entende-se aqui por escola de qualidade “aquela que propicia a continuidade imediata dos estudos e inserção nos segmentos mais valorizados do sistema escolar” (PORTES, 1993, p.182).

como um meio de ascensão social.

Também aprendi muitos com minhas colegas. A gente estudava em grupo e isso facilitava muito. Mas infelizmente eu não consegui passar. Mas fiquei muito feliz com uma amiga que passou no COLUNI. O sonho dela era medicina. Ela sabia que se estivesse no COLUNI seria muito mais fácil passar em medicina do que se estivesse estudando em uma escola estadual.

Quanto especificamente à aprendizagem da docência, o cursinho nos parece ter exercido alguma influência, sobretudo ao despertar o gosto pela química, área na qual a depoente se formou. Conforme os relatos o cursinho foi a porta de entrada para o contato com os conteúdos desta disciplina, o que até então, não tinha acontecido no ensino fundamental. Ademais, a forma como sua professora ministrava as aulas também contribuiu, de algum modo, para apreensão dos conteúdos atinentes à química, conforme os relatos apresentados:

No cursinho pré-coluni foi onde eu comecei a gostar de química, porque foi onde eu tive o primeiro contato com a química. Na escola ainda não tinha visto. A professora era muito boa, ela incentivava agente muito a estudar mesmo, ela dava simulado. Então o gosto pela química começou ali, fui sendo incentivada, e vi que eu gostava daquilo mesmo, aí foi meio que, achando a matéria interessante... fui vendo que essa matéria destacava das demais.

A nosso ver, é factível conjecturar que o cursinho pré-coluni, para Cida, serviu como um espaço promotor de um tipo aprendizagem favorecedor de disposições escolares. Lugar no qual ela pudera ter contato com um universo distinto do que até então tivera vivenciado, o que a possibilitou a inserção numa rede de relações profícua em auxílios e influências, tanto por parte dos professores quanto pelos colegas de turma.

Como referi em momentos anteriores, a despeito do cursinho pré-coluni privado, toda a trajetória escolar da nossa depoente se fez em escolas da rede pública, mas quase sempre em instituições – a não ser a de 1ª a 2ª séries – que gozam de certo prestígio na área do ensino, sobretudo aquela na qual cursou o ensino médio. Cabe frisar que esta escola encontra-se entre os estabelecimentos mais requisitados da rede pública de ensino médio da cidade, por conta do ensino de qualidade que oferece.

Quando fez referência ao seu ensino médio, pudemos perceber nos relatos da nossa interlocutora o seu encantamento com a escola que frequentou, [...] *uma escola ótima, até melhor que muitas particulares. Muitas pessoas da redondeza procuram essa escola. Ela é*

*considerada modelo aqui em Viçosa. É bastante disputada.* Nota-se aqui, um contínuo engajamento no seu processo de escolarização, o qual se evidencia na estratégia de escolha do estabelecimento de ensino a ser cursado.

No ensino médio, a nossa depoente explorou ao máximo as oportunidades que a escola lhe propiciou, Sobre isso, ela relata:

No colégio X eu tive muita oportunidade de mostrar que eu podia conseguir alguma coisa, os professores viam que a gente tinha futuro, eles incentivavam a gente mesmo. No 1º ano, eram vários professores que incentivavam a gente, carinhosos, corriam atrás das coisas mesmo pra poder beneficiar o estudante que realmente queria aprender.

Perguntada se existira alguma influência sobre a escolha da licenciatura em química, a depoente declarou que, como dizemos em momentos anteriores, foi no cursinho pré-coloni que começou a perceber que a química era uma área com a qual ela se identificava e, a partir de então, isso foi se tornando mais evidente, mas foi principalmente pelas experiências vividas no ensino médio que escolhera de fato a licenciatura em química, “a escolha do curso de química e minha opção pela licenciatura tem a ver com o que eu vivi no ensino médio”.

Como já referi a escola na qual a entrevistada cursou o ensino médio é um estabelecimento de ensino de referência na cidade. Talvez por conta disso há algumas parcerias com a Universidade Federal de Viçosa, das quais o programa BIC Júnior é um exemplo.

O BIC Júnior é um Programa de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (BIC Jr.), resultado da parceria entre a FAPEMIG e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que oferece bolsas a alunos do ensino médio para a participação em projetos de pesquisa. Para participar do programa, além do interesse pela área científica, os discentes precisam apresentar um bom desempenho escolar.

Cida participou de dois projetos: o de Direito, intitulado “*O direito da criança ao conhecimento jurídico necessário à sua formação cidadã e ao desenvolvimento da sua personalidade*” e o de Química, “*Experimentos de química com materiais do cotidiano*”. Cada projeto teve duração de um ano.

Em ambos os projetos CIDA vivenciou experiências de ensino, via planejamento, preparação e lecionamento de aulas teóricas e práticas. Ademais, a participação nesses

projetos lhe proporcionou um contato direto com o ambiente universitário, o que veio posteriormente a repercutir na sua escolha do curso de Química.

O projeto de Direito me abriu as portas da universidade, até então eu não tinha contato com a universidade, eu não sabia como era a universidade, como era conviver com os professores da universidade, aprendi a lidar com os outros setores, com estudantes...

Nesse projeto lia várias leis, na época não entendia muita coisa, então eu levava as dúvidas para um estudante de direito, esse estudante meio que traduzia as coisas pra gente, tirava as dúvidas. Aí depois que a gente tinha uma noção bem clara daquilo que a gente ia explicar, a gente ia pra sala de aula. Tentar traduzir tudo aquilo para os alunos da 3ª série. A gente fazia desenho, balãozinho, trabalhava com estatuto do idoso, estatuto da criança e do adolescente, direito do consumidor, meio ambiente. Cada aula era um tema diferente, e nós tínhamos de ser bem didáticos né, de modo que os alunos pudessem entender e gostar das aulas.

O projeto de química era um pouco diferente. Nesse projeto da química eu tinha que montar kits, de experimentos alternativos para o ensino médio, eu tinha que selecionar experimentos de livros, depois testar o experimento. Era muito interessante, e quem me ajudava nesse projeto é uma professora que é minha orientadora até hoje.

Essa oportunidade de ter contato com estudante e professor da universidade me ajudou muito na escolha do curso. Quando eu estava no 3º ano, eu ficava meio que observando os professores para eu poder ver qual área que eu realmente queria. Vi que eu queria química, e era química mesmo, não tive dúvida não.

Nesses dois projetos em que participou, a depoente nos disse que, além de ter aprendido muitos conhecimentos importantes para a sua vida profissional, pôde ter acesso a pessoas, sobretudo professores, que foram fundamentais ao seu ingresso à universidade. Digno de nota é a influência que a professora de química, à época chefe deste departamento, exerceu e parece exercer sobre ela, tanto é que foi sua orientadora no PIBID, projeto de que fez parte, e em seu trabalho de conclusão de curso.

Trabalhos produzidos por diversos autores têm indicado que os saberes forjados pelos educadores em seus percursos de vida, no ambiente escolar e familiar, são fontes marcantes que mobilizam suas práticas pedagógicas cotidianas e que, portanto, repercutem na aprendizagem docente (FORMOSINHO, 1998; MARCELO GARCIA, 1999; NÓVOA, 2000; TARDIF, 2002), o que fora corroborado pelos relatos da nossa entrevistada, sobretudo no que se refere às experiências que tiveram implicação na escolha do curso, bem como na aprendizagem profissional.

### 3.2.3. Formação inicial: percurso universitário

O terceiro eixo de análise diz respeito ao percurso universitário pelo qual passou a nossa interlocutora. Procuramos apreender aqui as experiências mais *marcantes* de sua aprendizagem docente, considerando as disciplinas, os cursos, eventos, a influência dos professores, dentre outros elementos.

Cida explorou ao máximo as oportunidades que o universo acadêmico lhe ofereceu, mas viveu esse processo com certa dificuldade. Os primeiros anos na Universidade foram os mais difíceis na sua trajetória. Tivera que se adaptar em um ambiente completamente diferente das escolas nas quais estudou o ensino básico, além de muito mais exigente. Aqui ela enfatiza o alto nível de exigência do curso e as queixas de seus veteranos. Sobre isso, declara:

Quando cheguei na universidade, por mais que tinha tido contato com as pessoas, tinha tido contato com os alunos naqueles projetos que eu já falei, foi um período muito difícil. Antes de eu entrar na universidade, eu ouvia muitas queixas desses alunos do curso de química, eles tinham muita dificuldade, eles falavam “não faz vestibular pra química, eu sei que você gosta, mas faz outra coisa, conselho que eu te dou”. Mas eu quis química, apesar das muitas dificuldades. No começo eu não sabia estudar, achava que eu tinha que decorar fórmulas, decorar aquilo que não resolve nada, eu ficava apavorada demais, porque eu estuda e chegava na hora da prova eu não sabia fazer nada. Tive muita dificuldade mesmo, e não foi pouca, mas eu não cheguei a ser reprovada no primeiro período, eu consegui passar em todas as disciplinas, mas assim, me esforçando ao máximo.

A despeito das dificuldades vividas, a depoente declarou que ao olhar retrospectivamente o curso pôde perceber quão importante foi ter cursado disciplinas com alto grau de dificuldade, [...] *se não tivesse tido tanta dificuldade eu não teria aprendido tanto, além disso eu aprendi a estudar, porque ficar sentado numa cadeira umas 8 horas por dia não é fácil, tem que ter muita disciplina.*

Neste ponto, cabe aqui lembrar que, assim como apregoara Antônio Gramsci (2004), o esforço e a disciplina são fundamentais para que a aprendizagem ocorra. Mais ainda, são necessários para aprendermos a nos “auto-impôr privações e limitações de movimento físico” (GRAMSCI, op. cit., p.51), pois:

A criança que quebra a cabeça com os *barbara* e *baralipon* certamente se cansa, e deve-se fazer com que ela só se canse o indispensável e não mais; mas é igualmente certo que será sempre necessário que ela se canse a fim de aprender a se auto-impor privações e limitações de movimento físico, isto é, a se submeter a um tirocínio psicofísico. Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. A participação das massas mais amplas na escola média traz consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades”. Muitos pensam até que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual. A questão é complexa. Por certo, a criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico; quando entra na classe pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares: concentra a atenção com mais facilidade, pois tem o hábito da postura física etc. (GRAMSCI, op. cit., p.51-52).

A nosso ver, há aí similaridades entre os pensamentos de Bourdieu e Gramsci.

O sociólogo francês explorou exaustivamente a influência do capital cultural no sistema de ensino. Através de seus estudos, pôs em evidência que a escola não é uma instituição neutra, pois produz e reproduz as estruturas sociais.

Mas o ponto para o qual convergem os autores supracitados diz respeito ao fato de que o rendimento dos alunos na escola – e aqui podemos pensar também a universidade – tem íntima relação com o capital cultural<sup>26</sup> dos mesmos. Se para Bourdieu "O rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família" (1998, p. 74), para Gramsci uma criança oriunda de uma família “tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico”; ao ingressar na escola pela primeira vez, “já tem vários pontos de vantagem” perante seus colegas de classe, já que “possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares: concentra a atenção com mais facilidade, pois tem o hábito da contenção física. etc. (2004, p.51-52).

Tais considerações nos ajudam compreender as razões pelas quais Cida tivera tamanha dificuldade para adaptar-se às experiências acadêmicas. O seu fraco capital cultural face ao alto grau de exigência do curso requereu que ela se esforçasse, física e intelectualmente, para superar os obstáculos com que se defrontou. Mas, ao que nos parece, ao longo do curso, em função das graduais aprendizagens ocorridas, esse processo foi-se tornando menos

---

<sup>26</sup> Ainda que Gramsci não tenha utilizado a noção de capital cultural, ele pôs em evidência, assim como Bourdieu, que a herança cultural transmitida no seio familiar repercute no desempenho escolar dos filhos.



desgastante, mais facilmente “*digerido*” como ela mesma nos disse: [...] *fui digerindo com mais facilidade esse processo, já um pouco mais madura, mais pro meio do curso, fui tendo mais facilidade, não sofri tanto quanto no começo. Fui aprendendo a estudar, a forma certa de estudar, estudando em grupo [...].*

Quanto à aprendizagem da docência, ao ser indagada sobre a influência que recebeu na formação acadêmica, Cida mencionou várias disciplinas do curso, inclusive aquelas nas quais tivera mais dificuldade – sobretudo os cálculos e as físicas – as aulas de laboratório, as de Didática e, sobretudo, o PIBID, que foi realizado num período de dois anos. Ressaltou também a importância de uma professora – aqui já mencionada, que foi sua orientadora no BIC-Júnior, no PIBID e em seu trabalho de conclusão de curso – que a influenciou sobremaneira. Sobre essa professora Cida disse:

A Roberta é uma professora que exige muito da gente, muito mesmo. E ela além de exigir, eu posso dizer que eu tenho muito dela em mim. Por exemplo, eu peguei a mania dela de ler um texto várias vezes e achar erro ainda. Nesse sentido eu sou chata mesmo. Quando as pessoas pedem pra eu ler alguma coisa, eu sempre vou achar algum um defeito, porque foi meio que uma mania que eu peguei dela, porque ela é assim, a gente fazia um plano de aula e achava que aquilo estava ótimo, mas ela sempre fazia alguma correção. A Roberta me incentivou muito durante a graduação a ser determinada naquilo que eu queria, a correr atrás daquilo que eu queria, cobrou muito pra eu crescer.

Dentre as várias experiências citadas, o programa de iniciação à docência foi o que ganhou mais destaque na fala da nossa entrevistada. Sobre isso relata:

O PIBID foi onde eu comecei a ter contato com os alunos, ter as minhas próprias aulas, ter meus alunos e eu fui gostando. Às vezes eu ficava nervosa porque eu tinha aquele tanto de prova na universidade, aquele tanto de coisa pra estudar, mas quando eu chegava na sala de aula, por mais que os alunos fizessem bagunça eu esquecia dos problemas. Sei que eles gostavam de mim, eles queriam ter aula até no feriado. E dei aula várias vezes em feriados (tutoria<sup>27</sup>). Eu podia estar descansando mas eles queriam ter aula então eu ia e dava aula, não importava se era feriado...foram dois anos de muita aprendizagem, as aulas que eu tinha que dar, e principalmente o que eu aprendi com a Roberta. Ela sempre muito presente, discutindo, o que a agente podia fazer, estimular os alunos...

---

<sup>27</sup> No PIBID, em que participou a entrevistada, além das aulas regulares ministradas na própria escola, é oferecida complementarmente a tutoria, a qual funciona como uma espécie de revisão de conteúdos.

É digno de nota ainda que o seu trabalho de conclusão de curso se intitulou: “A influencia do PIBID-química da UFV na formação de professores entre 2008 e 2012”. Sobre esse trabalho, declara:

Neste trabalho eu não exponho a minha opinião. Mas, na verdade quando eu pensei nesse tema eu já tinha uma opinião formada, mas eu tinha que ver as opiniões dos demais bolsistas do PIBID. Pesquisei todos que foram bolsistas do PIBID de química durante todos esses anos, de 2008 até 2012, ao todo eu acho que foram 38 bolsistas que participaram. Então desses 38, 30 responderam o questionário, 8 não responderam porque não tinha formado e não deu pra responder, e o resultado que eu tive foi o que eu imaginava, que o PIBID influencia muito mesmo na formação dos professores, ele incentiva o estudante a escolher a carreira de magistério, porque a maior parte dos bolsistas pretendem ser professores, e na hora que eu apresentei o tema eles fizeram a mesma pergunta, se eu achei que influenciou, e pra mim influenciou demais, você ter contato com aluno você vê a realidade da escola, se você não gostava você tem a opção de buscar outra, eu percebi isso, que teve estudantes que participaram do PIBID, uma porcentagem muito pequena 7% que desistiram da carreira docente. Mas isso não é ruim, é bom, porque se eles desistiram da carreira docente eles têm a oportunidade de buscar outra coisa antes deles formarem, o pior era se eles desissem da carreira docente depois que eles formassem, não tivesse tido a experiência de ter contato com a realidade de uma escola, ter contato do que é ser professor.

Trabalhos recentes (BRIDI, 2004; MASSI, 2008; MARTINS, R. C. R.; MARTINS, C. B, 1999) têm evidenciado a importância da participação dos acadêmicos em projetos de pesquisa e extensão, por meio de programas de iniciação científica ou outras práticas que coloquem os estudantes em atividades científicas realizadas na universidade. A nosso ver, o programa de iniciação à docência em comento se inclui nesse rol. Ademais, parece ter sido um lugar/espço gerador de aprendizagens profissionais, como a própria entrevistada relatou.

Portanto, no âmbito da formação inicial foram múltiplas as experiências que repercutiram na aprendizagem da docência da nossa interlocutora: o BIC-Júnior, as disciplinas do curso, as aulas de laboratório, as de Didática e, sobretudo, o PIBID. Em termos de influências pessoais cabe ressaltar a professora Roberta, várias vezes citada pela depoente, quem foi e parece ser uma das suas grandes referências, pessoal e profissional.

#### 3.2.4. Iniciação ao ensino: a experiência profissional, saberes da prática pedagógica

Tal como já referimos, neste trabalho a condição de professor iniciante compreende os cinco primeiros anos de exercício no magistério (MARCELO GARCIA, 1999); (HUBERMAN, 1992).

Em seus estudos estes autores têm advertido que esta fase inicial na docência tem se revelado como um período importante no processo de aprender a ensinar, cujas marcas são o sentimento de “sobrevivência” e de “descoberta”.

A “sobrevivência” tem íntima relação segundo Veenman (1984 apud ESTEVE, 1995, p.109) com que denominou de “choque com a realidade”, o qual se caracteriza pelo “[...] colapso das idéias missionárias forjadas durante o curso de formação de professores, em virtude da dura realidade da vida quotidiana na sala de aula”. Já o aspecto da “descoberta” se expressa através do entusiasmo, da responsabilidade junto aos alunos, do sentimento de pertença ao grupo de professores.

Apesar do pouco tempo de exercício no magistério pós-formação inicial, em torno de seis meses, a nosso ver, não há que se conjecturar que ocorrera o tal *choque de realidade* por parte da nossa entrevistada. Isso se explica, em parte, semelhante ao que se passara com Rodrigo, pelas múltiplas experiências de ensino que vivenciou, no contexto familiar e escolar e no âmbito do curso de licenciatura em química.

Ao ser indagada sobre se houvera alguma dificuldade de quando começou a lecionar, relata:

Sinceramente, pra mim, a sala de aula é um lugar muito familiar. Não tenho medo de sala de aula, é uma coisa que eu já estou acostumada, já vivenciei várias vezes. Dei aula particular, fiz o BIC-Júnior e o PIBID, que foi dois anos de muita ralação. Então pra mim foi bem tranquilo. Eu sou muita tímida, mas tem um professor da química que fala isso: ele não é uma pessoa extrovertida, ele é uma pessoa muito tímida, mas quando entra na sala de aula ele se transforma, é igual comigo, pra mim estar na sala de aula é estar no ambiente que eu domino, eu não tenho dificuldade quanto a isso. No *Pré-Enem* pra eu ser monitora e ter que tirar dúvidas dos estudantes eu não fiquei com medo. Eu propus a forma de trabalho, porque na monitoria geralmente os alunos levam as dúvidas e você tem que tirar as dúvidas, só que eu percebi no primeiro dia de aula que ninguém tinha dúvida porque ninguém estuda, porque talvez estejam fazendo outra atividade, estudando no ensino médio, aí o que eu propus: é Enem, não tem tanto exercício do Enem na apostila, aí eu vou trazer uma lista de 20 exercícios por aula, e funcionou muito bem, eu perguntava se estava bom, eles falavam que estava ótimo, e nós fomos trabalhando assim, mas não somente os conteúdos de química, mas interligando com outros, como exige o Enem...

Portanto, antes de seu ingresso no curso de formação Cida já tivera vivenciado algumas experiências de ensino: aulas particulares e BIC-Júnior no período de dois anos. Ademais, na formação inicial, foram múltiplas as experiências que repercutiram na sua aprendizagem da docência: as disciplinas do curso, as aulas de laboratório, as de Didática e,

sobretudo, o PIBID, no qual permaneceu por dois anos. Ou seja, Cida possui além dos seis meses de experiência no magistério pós- formação inicial, mais de 4 anos em atividades ligadas diretamente à docência.

Outro elemento a ser levado em conta, e não menos importante, diz respeito ao estabelecimento de ensino no qual a depoente iniciou a docência pós- formação inicial. Refere-se a um cursinho pré- vestibular, hoje pré- Enem.

Agnès Van Zanten, em um texto publicado em 2008, “A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses” adverte que, não raro, diferentemente de outras profissões, os docentes “*assumem da noite para o dia, depois de estágios cuja duração raramente vai além de alguns meses*” toda a responsabilidade de uma classe (p.200). Assevera ainda que:

A organização “celular” do trabalho nos estabelecimentos de ensino (um professor uma classe) faz com que os docentes exerçam, na maior parte do tempo, a sua atividade num local retirado do olhar dos colegas e da administração, tendo como consequência principal o fato de que são os alunos, mais do que os colegas e a administração, que contribuem para a socialização dos recém- chegados”....Esses fatores levam os docentes a adotar soluções individuais *ad hoc*, privilegiando o recurso à sua própria experiência de alunos, à intuição e a “receitas”, mais do que a elaborar respostas coletivas e duradouras apoiando-se em fontes exteriores de informação e ajuda” (LORTIE 2008, p.200 apud VAN ZANTEN)

A análise desenvolvida pela autora teve como foco docentes de colégios periféricos franceses. Contudo, vale também para outros contextos de similar conjuntura, tal qual o Brasil, guardadas as diferenças culturais e educacionais entre as realidades em causa.

Mas, no caso concreto em estudo, ocorrera o contrário. Cida não assumiu “*da noite para o dia*” uma sala de aula. Como vimos, antes de fazê-lo pôde vivenciar diversas experiências: aulas particulares, BIC-Júnior, as aulas de laboratório, PIBID, etc. Soma-se a isso o tipo de estabelecimento de ensino em que ingressou pós- formação inicial, tendo apoio e acolhimento dos professores mais experientes, “*Graças a Deus recebi muito apoio por parte dos meus colegas (professores). Na verdade no cursinho a gente sempre trabalha em conjunto, o cursinho exige isso da gente*”.

### 3.3. Doralice

Doralice tem 24 anos. Licenciada em Matemática e é mestranda em Educação. Há três anos exerce o magistério. Vive numa pequena cidade do interior de Minas Gerais. É casada e não tem filhos. Originária de uma família com condições econômicas relativamente favoráveis, é a filha mais nova de uma fratria de três irmãos. O seu irmão mais velho é Major piloto da Força Aérea Brasileira e sua irmã é formada em Normal Superior e atualmente é mestranda em Educação. O seu pai foi metalúrgico de uma grande empresa multinacional, na qual se aposentou. Cursou até a 8ª série do ensino fundamental. A sua mãe do lar, frequentou a escola, mas só concluiu a 4ª série do ensino fundamental. Os avós paternos e maternos eram lavradores. Frequentaram a escola, mas somente as séries iniciais do ensino fundamental.

#### 3.3.1. Saberes pessoais dos professores, vida pessoal e experiência familiar

A trajetória desta entrevistada difere da de Rodrigo e de Cida, com especial atenção pela herança de capital cultural familiar (BOURDIEU, 1970). Distingue-se, ainda, por ter tido condições materiais mais favoráveis, o que ampliou suas possibilidades de acesso a estabelecimento de ensino de boa qualidade, como veremos mais adiante.

No seu discurso a depoente dá mostras de que se apropriou de disposições para prosseguir os estudos. Disposições facilitadoras de seu sucesso escolar, e que repercutiram no seu processo de aprendizagem docente.

Os seus pais tinham consciência do valor da escola. Lançaram mão dos recursos materiais e morais que detinham na escolarização dos filhos. Sobre isso relata:

Sempre tivemos incentivo demais, eu vejo muita diferença entre meus pais e meus tios. Um dos fatores que influenciou fortemente foi os meus pais terem vindo morar em Ipatinga. Eles saíram de uma cidade pequena, onde nós moramos hoje atualmente, casaram e foram morar em Ipatinga, que oferece mais opções de estudo e de trabalho. Eu acho que isso que deu a visão pra eles de que o estudo era importante, e de que o estudo podia dar uma possibilidade de poder crescer. Meu pai foi trabalhar numa empresa grande, uma multinacional, e aposentou na empresa. Então isso foi mostrando pra ele essa oportunidade de vida. Ele chegou a ser operário padrão da empresa, que é um nível alto lá, ele mesmo fala que ele faz coisa que engenheiro faz, ele é muito inteligente, ele faz projeto de casa, ele constrói qualquer casa hoje sozinho, ele construiu a nossa casa, e aí ele só passa para o engenheiro ou arquiteto assinar. Ele faz tudo, instalação elétrica, faz projeto hidráulico, ele construiu a nossa casa que é um prédio e agora está construindo a casa do

meu irmão, sozinho, ele fala que tudo do conhecimento dele e dos cursos que ele foi aprendendo dentro da empresa também, ele adquiriu um conhecimento fora da escola formal, e ele teve muita oportunidade por ser uma empresa multinacional, ele viajou pra vários lugares e conviveu com muitas pessoas de nível cultural elevado. Inclusive esta empresa fez um clube onde todos os funcionários e suas famílias frequentam.

Como é patente nos relatos acima, o seu pai apropriou-se, na empresa em que trabalhou, de um conjunto de conhecimentos. Estava imerso em um ambiente de multiplicidade cultural. Na realidade objetiva do convívio social pôde incorporar um *habitus* constituído de disposições de domínio de códigos linguísticos [...] *meu pai se expressa muito bem, gosta de ler, da um valor muito grande aos estudos.*

É ponderado conjecturar que esse *habitus*, o qual pode ter se constituído em parte na empresa em que trabalhou por mais de 25 anos, repercutiu na educação dada aos filhos. E mais. A família como um todo tinha acesso ao que a empresa proporcionava. Destaca-se aqui o Clube de lazer e as redes de sociabilidade daí oriundas. Sobre o Clube a entrevistada declara:

O clube me ajudou a estimular meu lado de atleta, meus irmãos também. Nós três sempre fizemos esporte. No clube da empresa meu irmão era atleta, tem varias medalhas, minha irmã também. Eu era atleta de vôlei, joguei no Brasil inteiro. Participei de vários campeonatos. Nos jogos escolares ganhamos primeiro dentro da cidade, fomos pro regional ganhamos também, depois pro mineiro, fomos campeões mineiros. Daí fomos pro brasileiro, no brasileiro nós fomos medalha de Bronze.

Aqui, há indícios de que houvera a constituição de disposições para a disciplina e para a competitividade, o que se estende aos seus irmãos, as quais, a nosso ver, foram favorecedoras de seu sucesso escolar.

À nossa hipótese, a socialização dos filhos no clube, pelo intermédio do pai, a presença familiar na escolarização dos mesmos, dentre outros fatores como veremos mais adiante (como, por exemplo, a mobilização dos filhos em torno de um projeto escolar), parecem ser elementos indicativos do êxito escolar que obtiveram.

Outro aspecto que requer destaque diz respeito à influência dos irmãos sobre a depoente. Esta é a filha caçula, de uma fratria de três irmãos. O seu irmão mais velho é Major piloto da Força Aérea Brasileira e sua irmã é mestranda em Educação.

Quanto ao irmão, dez anos mais velho, este parece que influenciou fortemente na sua trajetória escolar, era e é tido como exemplo. Ao que nos parece, o irmão se constituiu como uma referência ímpar, influenciando-a a prosseguir nos estudos. Mas não de modo

intencional, deliberado e sim, de forma subliminar. Algo dito nas entrelinhas, nos comportamentos, nas disposições escolares desse irmão. Sobre ele vejamos o que diz:

Meu irmão estudou no colégio Tiradentes, colégio militar. Colégio muito rigoroso, meu irmão sempre foi uma coisa meu gênio. Ele é autodidata, ele não queria ir a aula porque ele falava que ele sabia mais que o professor e realmente era mesmo, ele era muito avançado, ele sempre estudou sozinho, ele sabe falar várias línguas, aprendeu tudo sozinho, e aí quando ele concluiu o ensino médio, ele prestou o vestibular para medicina na UFMG e pra academia da força aérea brasileira, que é a AFA, ele passou nos dois e escolheu a AFA. Passou sem cursinho sem nada.

No que concerne aos processos seletivos aos quais o seu irmão se submeteu, medicina/UFMG e AFA, em ambos aprovado, cabe destacar o nível elevado de exigência quanto ao acesso nessas instituições, o que requereu de sua parte esforço, perseverança, organização, etc.

Como se pode verificar, estamos falando, portanto, de um contexto familiar favorecedor de disposições escolares, as quais repercutiram nas trajetórias de sucesso escolar e social dos três filhos.

O ambiente familiar, imbricado a outras instâncias socializadoras, figurou-se como lugar de partilha e troca de experiências. O irmão, por exemplo, é um caso emblemático de mobilidade social ascendente, fruto do seu investimento em capital escolar e cultural (BOURDIEU, 1979).

Ainda que os pais não tivessem empreendido estratégias especificamente escolares – presença regular na escola, auxílio no trabalho escolar dos filhos, escolha dos estabelecimentos de ensino, dentre outros – no dia a dia, parece que existiu uma presença na educação dos filhos, o que propiciou a inculcação de disposições e aprendizagens requeridas na escola.

Considerando sua pertença social, verificamos que Doralice, hoje professora contratada de uma escola técnica federal, assim como seus irmãos, fez um percurso ascensional de mobilidade social.

No que concerne à aprendizagem docente da nossa entrevistada dois aspectos merecem atenção. A militância religiosa e uma primeira experiência com atividade de ensino, as quais, segundo nos parece, deram ensejo à aquisição de disposições para o aprender a

ensinar.

Segundo Doralice desde muito pequena, por intermédio dos pais, ela frequentara a igreja católica. Mas, foi na sua adolescência, por volta dos 14 anos de idade, que ocorrera o seu engajamento efetivo. Participou de grupos de jovens, e foi coordenadora do EAC (encontro de adolescentes com cristo). Nestas atividades – tal como acontecera com Rodrigo – a depoente ocupara um lugar de protagonista, como catequista de crianças. Nos dizeres da entrevistada, aqui começara de certo modo a exercer a docência:

Eu ía muito mais além da mera catequese, eu explicava várias questões, sobretudo introduzindo as crianças na questão dos valores, o saber escutar, a obediência aos pais. Nós fazíamos leitura bíblica, fazíamos discussão em torno do tema, eu era praticamente uma adolescente trabalhando com adolescente, tinha 14 anos e já estava sendo coordenadora. Na Sociedade São Vicente de Paula tem um livro específico, e ele traz textos extras pra crianças, atividades pra ser feitas.

Como nos assevera Tardif (2000) muito do que os educadores sabem sobre o ensino, sobre os papéis sobre o como ensinar advém de sua própria história de vida, ou seja, ainda que os professores “*dispõem de um sistema cognitivo*”:

eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem (op. cit. p.15)

Outra experiência digna de nota se refere a ações humanitárias, associadas ao seu engajamento religioso. Neste ponto a depoente relatou que por volta dos seus 16 anos de idade tivera a ideia, conjunta com alguns amigos, de arrecadar livros e montar uma pequena biblioteca, que pudesse servir de auxílio para as crianças do bairro onde morava. Sobre isso, relata:

Na casa dos meus pais tem um barraco embaixo, onde o meu pai guardava as ferramentas dele, era dois cômodos e um banheiro, junto com outros colegas da Igreja, nesta época eu devia ter uns 16 anos, nós tivemos a ideia de começar a arrecadar livro usado e montar uma biblioteca, de reforço escolar e também para as crianças utilizarem.

Como se pode verificar, a militância religiosa na trajetória de Doralice, assim como



outros elementos, tais como a influência familiar e atividade esportiva, favoreceu a aquisição de disposições escolares. Ademais, a nosso ver, a religiosidade, expressa na sua história de vida, tem repercussão no seu processo de aprendizagem profissional e pode ter sido, ainda, um dos fatores que implicou na escolha da docência, como ela mesma disse: [...] *olhando hoje a escolha que eu fiz pela docência eu acho que ter lidado com crianças e jovens contribui demais*. Portanto, os relatos até aqui expostos apontam condições de socialização familiar e religiosa favoráveis à longevidade escolar e em alguns aspectos à aprendizagem da docência, como aqui tentamos destacar.

### 3.3.2. Itinerário escolar: experiências formativas no ensino básico

Doralice nasceu em Ipatinga, Minas Gerais, cidade integrante da região metropolitana do Vale do Aço, onde morou até os seis anos de idade. Com a aposentadoria de seu pai mudou-se para a zona rural de Alfredo Vasconcelos, um pequeno município do interior mineiro, próximo à Barbacena e Ressaquinha.

A depoente nos contou que embora residisse na zona rural de Alfredo Vasconcelos nunca estudara nesta cidade. O sítio no qual morava se localizava entre as cidades acima mencionadas, então não fazia tanta diferença, em termos de dispêndios financeiros e de tempo, se estudasse em Barbacena ou em Ressaquinha ou ainda em Alfredo Vasconcelos<sup>28</sup>. : Diante disso, portanto, escolhera estudar quase todo o ensino básico em Barbacena, que oferecia as “*melhores escolas*” segundo a depoente. Sobre isso, ela fez o seguinte relato:

Eu sempre morei em Vasconcelos, mas meus pais valorizavam que nós estudássemos numa escola um pouco melhor, o esforço que eles faziam era pagar a condução, a escola particular não podia pagar porque tinha eu e minha irmã ainda estudando, mas pagava a condução pra gente ir, era quase uma mensalidade de uma escola praticamente, eles sempre incentivaram nesse sentido, tanto é que quando eu fui estudar numa escola particular no ensino médio foi porque minha irmã já havia formado.

Esses depoimentos traduzem a mobilização dos pais em torno da escolarização dos filhos, através do dispêndio de recursos financeiros; seja pagando o transporte, seja arcando com as despesas de escola particular conforme relatado.

---

<sup>28</sup> Só para se ter uma ideia da proximidade entres esses municípios, de Alfredo Vasconcelos a Ressaquinha tem aproximadamente 10 Km de distância, e de Barbacena a Alfredo Vasconcelos em torno de 13 Km.

Doralice cursou o ensino básico em quatro escolas. De 1<sup>a</sup> à 3<sup>a</sup> séries estudou em um estabelecimento de ensino municipal em Ressaquinha, à época a única escola da cidade. O ingresso de Doralice nesse estabelecimento da rede municipal, não foi, na sua perspectiva, resultado de escolha, já que era a única alternativa de escola na cidade.

Daí em diante, isto é, da 4<sup>a</sup> série ao 3<sup>o</sup> ano do ensino médio, estudou em Barbacena. A quarta série estudou num pequeno colégio também da rede municipal, que ficava perto da casa onde morava. A razão pela qual estudou nesta escola foi justificada por problemas de saúde, o que dificultava sua locomoção, [...] *eu estudei nesse colégio porque era do lado de uma casa que eu morei. Eu tive um problema de saúde, não tinha como me locomover sozinha, eu estudei esse período lá por causa disso, por que era mais perto.*

As quatro últimas séries do ensino fundamental, Doralice cursou numa outra instituição escolar, também da rede municipal de Barbacena, localizada no centro da cidade. Esse estabelecimento foi caracterizado pela depoente como um “ótimo colégio”, [...] *sem dúvida foi a escola que mais marcou, a que fez diferença na minha formação, se lá tivesse o ensino médio eu não teria saído, nem mesmo pra escola particular, é a melhor escola de Barbacena.*

Essa instituição, segundo relatado, sempre teve bons resultados nas avaliações educacionais e se destaca por oferecer um ensino diferenciado, figurando-se, entre as escolas mais requisitadas da rede de ensino fundamental da cidade. Cabe ressaltar que, para ter acesso a essa instituição escolar, Doralice teve que se submeter a um exame de seleção, o que indica que se tratava de um estabelecimento de ensino de grande procura. Os excertos dos relatos apresentados a seguir ilustram o entusiasmo de Doralice com a referida escola:

Sem dúvida é melhor escola da cidade. Inclusive eu tenho ouvido falar muito dela na televisão, porque o tem um aluno, sabe aquele programa do Luciano Huck, ele participou do soletrando, ele representou Minas Gerais, é uma escola pública que eu estudei, mas muitas particulares não chegam no nível dela. É uma escola de nível muito bom. No centro da cidade, uma escola muito boa mesmo.

Eu acho que há muita procura por essa escola porque todo mundo sabe que ela é ótima, tá estampado.

Eu lembro de uma feira cultural que nós fomos ao fórum conversar com o juiz sobre quais atividades eram feitas, quem podia ter acesso a defensoria, essas coisas. Hoje eu consigo perceber tanta coisa boa que eu vivenciei, e que não tenho visto nem mesmo em escola particular.

Tínhamos professores ótimos, o de educação física e a de matemática me marcaram muito. Eram maravilhosos. *Eu tenho muito deles em mim, na forma como eu lido com meus alunos, o empenho.*

São experiências que me marcaram muito, era muita diversidade na escola, era uma escola maravilhosa.

Como se pode perceber, esse período, da 5ª a 8ª séries, foi extremamente importante na trajetória escolar da nossa entrevistada, marcando-a significativamente, inclusive na sua prática pedagógica cotidiana, ou seja, no seu processo de aprendizagem profissional, sobre o qual, sobretudo, os professores de educação física e de matemática exerceram forte influência, [...] *Eu tenho muito deles em mim.*

O ensino médio foi cursado num colégio privado, o Salesiano, situado também no centro da cidade. Mas isso só se tornou viável porque sua irmã já tivera concluído o 2º grau, possibilitando que seus pais investissem, agora, dada as circunstâncias de momento, na filha mais nova, contudo, dentro das condições que possuíam, pois se tratava da escola “*mais barata da cidade*”. Sobre a escola transcrevemos, a seguir, sua fala:

Era uma escola particular, mas o Adelaide era muito melhor, não tinha estrutura, uma escola muito pequena. No Salesiano só tinha professor e aula, não tinha estrutura, estou falando de laboratório, biblioteca muito pequena. Na verdade as minhas lembranças desse período não são muito boas, aí eu tive uns problemas lá de ordem pessoal.

Como assinalam Tardif (2002); Imbernón (2000); Marcelo Garcia (1999); dentre outros autores, em suas análises sobre as fontes da aprendizagem da docência, os conhecimentos, os saberes, as competências dos docentes sobre o processo de ensino provêm de diversos tempos/espacos, como, por exemplo, a experiência enquanto alunos da educação básica, pois apropriam das práticas dos professores que fizeram parte de seu percurso escolar; ou ao menos, são por eles influenciados.

### 3.3.3. Formação inicial: percurso universitário

O terceiro eixo de análise compreende a trajetória universitária que percorreu a nossa depoente. Procuramos apreender aqui as experiências mais *significativas* de sua aprendizagem docente, tendo em conta as disciplinas, os cursos, eventos, a influência dos professores, dentre outros aspectos.

Doralice vivenciou várias experiências na sua formação inicial, dentre as quais se destacam: monitora de alunos bolsistas de iniciação científica júnior, no período de dois anos; participação em projetos de iniciação científica, durante quase toda a graduação; disciplinas específicas e pedagógicas oferecidas pelo curso. Ademais, continuou dando aulas particulares

para alunos do ensino básico, [...] *dava aula particular sim, principalmente preparando os alunos pro Coluni.*

Essas experiências, imbricadas a outras aqui já referidas, contribuíram sobremaneira para sua aprendizagem profissional.

Como se pode verificar, Doralice assumiu o seu processo formativo, fazendo determinadas escolhas dentro do universo de possibilidades proporcionado pelo ambiente acadêmico. Mas, assim como ocorrera com a entrevistada Cida, Doralice viveu esse processo com extrema dificuldade, sobretudo, em função do alto nível de exigência do curso e por outras razões que, segundo relatado, tem a ver com a falta de didática de alguns professores, [...] *a maioria não tem preparação, são matemáticos, não são professores.*

Ela nos relatou que toda a sua trajetória acadêmica foi bastante difícil. As dificuldades estavam relacionadas principalmente com as disciplinas do curso. *“Com os cálculos foi difícil, mas o pior foi com a física, sofri demais; achei muito difícil”.*

Contudo, sua trajetória acadêmica é rica em exemplos de superação, o modo como vivenciou suas reprovações e de certa maneira uma conformação com as exigências do curso, entendendo-as como promotoras de sua aprendizagem.

Os excertos dos relatos que serão apresentados ilustram, com certa nitidez, a análise dos parágrafos anteriores.

Eu tenho um trauma muito forte com o departamento de matemática. O curso é difícil demais. Inclusive eu fiz um concurso semana passada para o departamento. Quando olhei o edital, que meus amigos mandaram. Meu marido falou: “você vai fazer”, eu falei: “eu não quero”, aí eu pensei eu não quero porque eu vou ter que trabalhar ali, lugar que me traumatizou demais. Eu não concordo com a forma que os professores dão aula. Por exemplo, eu peguei um trauma tão grande com física, por ter sido reprovada, que hoje eu tenho medo de dar aula de física, e é uma disciplina que eu gosto. Onde eu trabalho me pediram para eu dar aula de física, peguei, mas com medo. Sinceramente eu estou com medo de não conseguir, no ensino médio eu fechava as provas de física, mas é por causa do trauma que eu peguei. Tanto é que eu não fiz o bacharelado, pensei em fazer, mas só que a dificuldade do curso não me possibilitou, é difícil demais, aí eu resolvi ficar só na licenciatura.

Mas sem dúvida nenhuma é um curso que te dá muita oportunidade, tanto é que eu estou aqui, os trabalhos que eu consegui até hoje.

Por exemplo, no segundo ano na universidade já comecei com bolsa, porque através *OBMEP*, a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, os alunos do ensino básico ganham uma bolsa de iniciação científica júnior e aí um professor da universidade conta com ajuda de um monitor que é um

aluno para ir nos polos para dar aula. Eu fui monitora. Trabalhei dois anos como monitora de iniciação científica. Foi a minha primeira bolsa e a minha primeira experiência como docente. No terceiro ou quarto semestre uma professora do departamento de educação precisou de ajuda para tabular uns dados e aí ela pediu ajuda para o pessoal da matemática. Assim eu a conheci. Comecei a trabalhar com ela e continuei até formar, inclusive foi ela que orientou minha monografia e é a minha orientadora no mestrado. Então se não fosse um curso de matemática da UFV, e todas as experiências que eu tive, principalmente no departamento de educação, eu não teria trabalhado nos lugares que eu trabalhei, entendeu? Eu não teria as oportunidades que eu tive.

A despeito das dificuldades vivenciadas no curso, consideradas “traumáticas”, há que se notar também – imbricadas a outras várias experiências – a importância que tiveram no processo de aprendizagem da docência de Doralice. Porque, como declarou: “*se não tivesse vivido o que eu vivi, e devo isso às exigências do curso, creio que não teria ingressado no mestrado, e não teria as oportunidades que tive e estou tendo de trabalho*”. Favoreceram, portanto, o seu amadurecimento e crescimento, tanto pessoal como profissional.

Não é demais lembrar que o amadurecimento, quer seja, pessoal ou profissional, impede de experiências que nos coloquem em movimento, que nos tirem da zona de conforto à qual já estamos adaptados: como pensamos, sentimos e agimos. A base de qualquer aprendizagem está no não familiar, naquilo que nós é estranho.

Como já dizia Piaget (1964) sobre os estádios do desenvolvimento cognitivo, aprender implica o conhecimento do desconhecido, que comporta basicamente dois aspectos, assimilação e acomodação, constituintes do processo infindável de aprendizagem humano.

Aprender requer, portanto, que se passe por um estado de desequilíbrio. Ou como melhor dissera Donald Schön (1995, p. 85) “*a aprendizagem requer que se passe por uma fase de confusão*”. E mais. É de nossa incumbência, como professores, encorajar-nos e darmos valor à nossa “*própria confusão*”, o que se passara com a nossa entrevistada ao se defrontar com as dificuldades que o curso lhe impôs, as quais, inclusive, foram favorecedoras de seu processo de aprendizagem profissional.

#### 3.3.4. Iniciação ao ensino: a experiência profissional, saberes da prática pedagógica

Tal como já referimos, grande parte da literatura, mormente estrangeira, (TARDIF, 2002); (MARCELO GARCIA, 1999); (HUBERMAN, 1992); (VEENMAN 1984 apud ESTEVE, 1995) insiste na ideia de que a fase de iniciação à docência é um período

demasiadamente importante na história profissional do professor, implicando inclusive no “seu futuro” e na “sua relação com o trabalho” (TARDIF, op. cit., p.84).

Maurice Tardif e Danielle Raymond num artigo publicado em 2000, “Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério”, asseveram que:

o início da carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que numerosos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho.

De modo geral, os primeiros anos de exercício profissional são caracterizados, como vimos, pelo choque diante da realidade de trabalho, *reality shock*.

Todavia é preciso considerar a singularidade das trajetórias formativas de cada professor em particular: o contexto familiar; o período de escolarização na educação básica; suas experiências pessoais; a formação inicial; a instituição que o formou e o modo singular dessa formação (peculiar a cada um) e, não menos importante, a instituição que o recebeu no seu início de carreira, tendo em conta aqui a interação com seus pares e com os alunos e as condições de trabalho oferecidas.

Todos esses elementos podem vir a repercutir na existência ou não do *reality shock*. No caso de Doralice um aspecto que merece uma análise mais detida diz respeito ao estabelecimento de ensino no qual ela ingressou no início de carreira. Uma escola privada, cuja clientela são alunos predominantemente oriundos de meios sociais mais favorecidos.

Ela nos relatou que o seu primeiro ano de docência foi “totalmente traumatizante”, por conta, sobretudo, do choque cultural com os alunos e falta de apoio institucional e de seus colegas de trabalho. Vejam o que dissera sobre a situação:

No meu primeiro ano a minha relação com os alunos não foi nada boa. São alunos de classe alta e a escola não tinha a minha concepção. A escola não dava muita autonomia para o professor, tudo tem suas regras e têm que ser cumpridas. Eu tive muita dificuldade, eu comecei na escola como monitora dos terceiros anos, e estes simplesmente me amavam, eles não perdiam uma monitoria minha me encontravam na ruma me abraçavam. Mas quando me tornei professora efetiva do primeiro ano, foi totalmente diferente. Os meninos não me respeitavam e eu não conseguia lidar com eles. *Eu tenho*

*muita dificuldade de lidar com essa classe assim mais alta.* É um preconceito que eu tenho, não são todos eu sei. Tem muito menino que acha que é dono de tudo, que pode fazer tudo, te olha com aquele olho, assim sabe? Então eu tive um pouco de dificuldade de lidar com isso, lógico que tem uns meninos que são uns amores, mas assim no geral eu sofri bastante com isso. De conseguir fazer com que os alunos aprendessem a minha aula do jeito que eu queria, eu não conseguia. Porque conseguir prender a atenção dos alunos era difícil, os alunos ficavam lá no fundo lendo livro e a apostila que eu era obrigada a seguir, eu achava que não tinha uma estrutura legal. Então, eu não sentia que eu tinha autonomia, as provas não era eu quem aplicava e eles tinha que fazer provas toda a semana. Quando o professor tem muita regra eu acho que ele perde um pouco a sua autonomia. *Também não tive colaboração nenhuma,* só da coordenadora. Em relação aos professores, eu ficava quieta no meu canto sem falar nada com ninguém, foi assim um ano inteiro e são vários professores de matemática, inclusive na mesma turma, é separado em matemática A e B, ninguém conversava com ninguém, cada um trabalhava sozinho.

Como se pode notar nos depoimentos o choque de realidade se deveu precipuamente a três aspectos: choque cultural (relação com os alunos); falta de apoio institucional e de seus pares.

Quanto ao choque cultural, há de ter-se em conta a origem social da nossa depoente. Filha de operário. Ainda que seu pai tivera sido um “operário padrão” de uma grande empresa multinacional, como dissera, não deixou de ser um operário, um proletário, pertencente à classe trabalhadora dos assalariados.

Segundo Marx n’*O Capital*, por operário ou proletário “deve entender-se economicamente o assalariado que produz e expande o capital e é lançado à rua logo que se torna supérfluo às necessidades de expansão do ‘monsieur capital’” (MARX, 2001, p. 717, nº 70). Aquele pertencente a uma mesma classe, a dos “trabalhadores”, e que é forçado a vender sua força de trabalho.

Se, portanto, todo aquele que vende sua força de trabalho é proletário, os professores também o são, o que é obvio dizer que Doralice também o é, pois têm como único meio de subsistência a venda de seu trabalho.

Como vimos nos depoimentos, a nossa entrevistada não somente pertence à classe proletária do ponto de vista da divisão hierárquica do trabalho – classe segundo Engels (1847) “que tira o seu sustento única e somente da venda do seu trabalho e não do lucro de qualquer capital” – mas também do ponto de vista ético-político, consubstanciado num *habitus* de classe.

Essa posição na estrutura social teve implicações, por exemplo, na sua relação com os

discentes [...] *Eu tenho muita dificuldade de lidar com essa classe assim mais alta*, dando azo ao dado “choque cultural”, isto é, ao conflito de seu *habitus* – seu modo de pensar, sentir, avaliar e agir – com o dos seus alunos.

Outro aspecto que requer mais atenção concerne à falta de apoio da instituição escolar na qual ingressou e de seus colegas de trabalho, o que, segundo nos parece, repercutiu negativamente no seu processo de socialização profissional. Van Zanten (2008, p.200) nos advertira sobre essa questão. De acordo com a autora, na maioria dos casos, o professor exerce o seu trabalho à distância do “*olhar dos colegas e da administração*”. Fato que tende a aumentar ainda mais as dificuldades que enfrenta o professor iniciante, tal como ocorrera com Doralice.

Entretanto, não só de frustrações viveu a nossa interlocutora. Após um ano de trabalho na escola a que fizemos menção, foi aprovada num processo seletivo do IFET (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia) como professora substituta do 6º ano do ensino fundamental.

Segundo relatou todo o seu sofrimento à época da escola privada, fora agora compensado, porque ao contrário do ocorrera no seu primeiro trabalho, tivera apoio e acolhimento tanto da instituição como de seus pares. Ademais, o seu alunado era, na sua maioria, oriundo de camada popular, fato que os aproximava – professora e estudantes. Elemento comum que os unia, “*nós falávamos a mesma língua, eu os compreendia mesmo quando havia algum tipo de divergência em sala de aula, eu vivi muito do que eles viveram*”. Aqui, não ocorrera o choque cultural, como na primeira instituição. Ou melhor, havia certa convergência entre as maneiras de ser, pensar, sentir, e agir, em virtude, sobretudo, de um aspecto comum: a origem social em meios menos favorecidos.

Os excertos dos relatos seguintes respaldam a análise que fizemos no parágrafo anterior:

O IFET não me trouxe muita dificuldade, porque eu muita contribuição dos meus colegas de trabalho, principalmente de uma de uma colega. Ela era professora de física, ela estava terminando o mestrado em educação em física no IFET do rio de janeiro. Nós morávamos juntas e compartilhávamos tudo, uma desabafava com a outra, e isso sem dúvida me ajudou muito. A a gente ficava conversando horas sobre os problemas que a gente estava atravessando, questão de conteúdo, com relação aos alunos. E essa troca de experiências sem dúvida contribuiu demais.

Nas discussões, a gente trazia os autores que tratavam do tema, graças aos mestrados tanto dela quanto do meu, e isso nos confortava. Então eu tenho visto na prática que o trabalho coletivo é fundamental, ter alguém que nos auxilie.



Então compartilhar é fundamental. Ter alguém com quem conversar, alguém que entenda o seu trabalho, suas experiências, que já passou algo parecido como você, pode sem dúvida ajudar muito.

A própria escola poderia fazer isso, poderia ter um momento maior de reuniões, só que aí entra as condições de trabalho, principalmente remuneração. A maioria dos professores não tempo de estudar, de se reunir, muitos trabalham em mais de uma escola, e tempo pra reunião e estudos não tem. Ou seja, são vários elementos. Nós temos que mudar concepção de educação, não vai ser um ação isolada que vai mudar as coisas.

No IFET, por exemplo, eu trabalhava dentro de sala umas 12 à 14 horas por semana, o que me possibilitou ter essas conversas longas, inclusive fazer o mestrado ao mesmo tempo em outra cidade. E dava para me sustentar com o salário. São raros os locais que você tem oportunidade de fazer isso, numa escola pública ou até mesmo particular você nunca vai conseguir, porque o professor trabalha numas três escolas.

Além disso, no IFET, eu tive uma relação ótima com os alunos. A maioria é de camada baixa mesmo. Os meninos são meus amigos até hoje. Tenho eles no facebook e eles falam comigo o tempo inteiro, eles me dão notícia de tudo, falam que estão com saudade. Foi uma experiência maravilhosa, porque era uma relação que passava de professor e aluno. Eles ficavam estudando lá o dia inteiro, então a gente ficava junto o dia inteiro, almoçava junto, porque tem um restaurante lá dentro, encontrava com eles em festa, era tranquilo, foi maravilhoso.

Esses depoimentos, além de outros aqui transcritos, põem em evidência o estabelecimento de ensino que recebe o professor iniciante como um espaço de aprendizagem profissional, desde que ofereça condições para tal: apoio institucional e dos pares, remuneração, plano de carreira, carga horária semanal apropriada, dentre outros aspectos, tal como se viu nos relatos.

Ademais, é preciso ter-se em conta – quando se fala em aprendizagem da docência – a singularidade dos percursos formativos de cada professor. Mais ainda quando se fala em *choque de realidade*, que será vivido de forma muito particular, a depender da conjunção de múltiplos fatores.

### 3.4. Maria José

Maria José tem 27 anos. Licenciada em Matemática e é mestre em Educação. Há quatro anos exerce o magistério. Nasceu numa cidade próxima a Belo Horizonte, Sete Lagoas, mas atualmente vive em Viçosa-MG, onde trabalha. Não é casada e não tem filhos. Provêm de uma família com razoáveis condições econômicas, é a filha mais nova de uma fratria de três irmãos. O seu irmão mais velho é pintor de carros, possui ensino médio completo. O outro irmão formou-se em administração de empresas. O seu pai é aposentado, ingressou no ensino

superior, mas não o concluiu, assim como sua mãe. Esta se aposentou na função de bancária. O avô materno era ferroviário, frequentou a escola, mas somente as séries iniciais do ensino fundamental. A avó materna foi professora, possuía o magistério, o ensino médio completo. O avô paterno também exerceu a profissão de ferroviário. A avó era do lar. Ambos possuem somente as séries iniciais do ensino fundamental.

#### 3.4.1. Saberes pessoais dos professores, vida pessoal e experiência familiar

A trajetória familiar e escolar de Maria José guarda algumas semelhanças com a de Doralice, sobretudo no que se refere à incorporação de disposições em decorrência da socialização familiar referentes à dedicação ao trabalho escolar (BOURDIEU, 1970). Assemelha-se, ainda, por ter tido uma vida material que lhe ofereceu mais segurança e conforto, o que a possibilitou estudar em estabelecimento de ensino de boa qualidade. “*Não éramos ricos nem pobres. Meus tinham uma razoável condição que possibilitava que eles investissem em mim*”.

Pelos depoimentos pudemos perceber que os pais, em virtude talvez de um capital escolar relativamente favorável<sup>29</sup>, já que ingressaram no ensino superior, atribuíam grande importância à escolarização da filha sobretudo.

Tudo nos leva a crer que esse olhar mais detido sobre a filha mais nova, se deve ao fato de que, à época da escolarização dos mais velhos, os pais não possuíam os recursos financeiros suficientes para arcar com as despesas de uma escola privada. Soma-se a isso que, segundo relatado, os seus irmãos “*eram mais relapsos com relação à escola*”. Um depoimento a esse respeito, ilustra, a nosso ver, a expressa importância que os pais atribuíam a escolarização dos filhos, principalmente a da filha:

Meus pais sempre valorizavam a questão da escola na nossa educação, sempre! Então sempre o melhor colégio nos foi oferecido. Na época até a 6ª série eu estudei em uma escola pública de Sete Lagoas uma escola estadual que era uma escola excelente, mas com o andar dos anos à escola pública foi perdendo a qualidade. Lá em Sete Lagoas não foi diferente. Eles me retiraram da escola nesta perspectiva de um bom ensino, de uma boa formação. Me colocou em escola particular, e terminei a minha educação

---

<sup>29</sup> Quando jovem sua mãe exercera o magistério nas primeiras séries do ensino fundamental. Por razões de ordem econômica, ingressara, como bancária, numa empresa pública, cuja remuneração é melhor. Ademais, há que se ter em conta que ambos os pais ingressaram no ensino superior, no curso de Direito, o que não se foi observado nos outros três casos investigados.

básica. Eu me lembro que meus pais sempre se voltavam a mim dizendo, você vai fazer faculdade, é importante fazer faculdade.

Eu não escutava isso com os meus irmãos, então eles tinham um outro olhar para mim, além do que tinha para os meus irmãos, os meus irmãos eram mais relapsos com relação à escola. Só posteriormente, que o meu irmão do meio resolveu fazer faculdade, depois de formar e trabalhar por conta própria que ele viu essa necessidade, o outro não prosseguiu nos estudos, mas exerce sua profissão. Mas, em mim isso sempre foi encucado, mas não numa perspectiva de pressão, havia o meu desejo também e a minha inserção maior no campo escolar do que os meus irmãos, então é isso a visão dos meus pais sobre a educação sempre foi além para mim, no incentivo, no apoio, nós nunca fomos uma família pobre ou rica, mas sempre se esforçaram para que eu tivesse o melhor.

Esses relatos dão mostras do valor que a escola e o conhecimento tinham para os pais. Um ambiente familiar propício à escolarização, favorecedor de disposições escolares.

A nosso ver a escolarização da filha foi um projeto forjado desde o início. Elaborado precocemente. Como escolarização planejada e prevista a longo prazo. A própria depoente foi quem o diz: *“Eu me lembro que meus pais sempre se voltavam a mim dizendo, você vai fazer faculdade, é importante fazer faculdade”*. Vê-se que foi um projeto possível e pensável para a filha, configurado, no seu caso, como um projeto de uma escolarização prolongada, cujo horizonte era o ensino superior.

No que concerne especificamente à aprendizagem da docência, Maria José nos contou que *“desde pequenininha”* queria ser professora. *“Eu dizia eu quero ser professora, eu mesma fazia trabalhos para mim, resolvia e corrigia, eu brincava de escola todo dia”*. Disse ainda que sua avó materna foi uma professora muito rígida, herdando dela o gosto pelo ensino, *“eu acho que está no sangue esta questão”*. O *“estar no sangue”* que referiu não diz respeito à aceção da expressão, algo inato. Mas, a nosso ver, um tipo de influência despercebida, subliminar, o que é, em certa medida, a expressão do *habitus*, que se designa como um conjunto de disposições que vão sendo gradativamente incorporadas pelos sujeitos nas múltiplas esferas sociais que estão inseridos, *“aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável [mas não imutável] sob a forma de disposições permanentes”* (BOURDIEU, 1983, p. 105); por isso assumir uma aparência de algo inato, inerente ao indivíduo. Como assevera o autor:

Basta que os agentes se deixem levar por sua ‘natureza’, isto é, pelo que a história fez deles, para estarem como que ‘naturalmente’ ajustados ao mundo histórico com o qual se defrontam, para fazerem o que é preciso, para realizarem o futuro potencialmente inscrito nesse mundo em que eles estão como peixes dentro d’água (BOURDIEU, 1990, p.130).

Outros dois elementos que requerem menção dizem respeito à religião e à música, inclusive compõem parte do repertório de saberes mobilizados e utilizados pela entrevistada na sua prática pedagógica. É a própria quem o diz, quando indagada a respeito:

A minha relação com a religião é estreita, profunda e me compõe para atuar profissionalmente até. Inclusive anteontem nós acolhemos os embriões<sup>30</sup> aqui do Coluni, eu estava aqui com os meninos tocando, e eu escutei de uma mãe: nossa que legal a professora de matemática toca! Pra mim a minha dimensão religiosa e musical, está em mim como pessoa, totalmente, porque quando eu vou para docência para atuar com os meus alunos, eu vou inteira, então eles recebem de mim tudo, um quê de sensibilidade, um olhar diferenciado. Eu sou a mesma professora que fala de música, que chamam eles para fazerem um teatro, que tenta realçar questões de valores para estes meninos e que está ensinando trigonometria. Então, não é uma coisa que se separa, pelo contrário, eu percebo que está tudo integrado. O meu objetivo como docente é passar toda essa integração para meus alunos, toda!

Cabe aqui reiterar o que dissera Nóvoa acerca da indissociabilidade da figura do professor pessoa e profissional, pois “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p. 15). Ou seja, quando exercemos a nossa profissão, fazemo-lo inteiramente, “*eu vou inteira*”, como sujeitos plurais que somos. Não deixamos em casa o nosso modo de pensar, sentir, avaliar e agir (*habitus*). Pois está inscrito em nós.

Por tudo que foi exposto, é possível conjecturar que a família se constituiu como um espaço promotor de aprendizagens, nomeadamente de incorporação de disposições favoráveis à longevidade escolar, o que, a nosso ver, tivera repercussões na aprendizagem da docência de Maria José. Soma-se a isso, numa perspectiva relacional (ELIAS, 1980), a religião e a música, como experiências referenciais para a nossa depoente, as quais se amalgamam, como vimos, ao seu repertório de saberes mobilizados e utilizados em sala de aula.

### 3.4.2. Itinerário escolar: experiências formativas na educação básica

Maria José nasceu em Sete Lagoas, MG – grande polo industrial, situado aproximadamente a 70 quilômetros de Belo Horizonte – onde morou até o término do ensino médio. Assim que concluiu o ensino médio aos 18 anos, apresentou-se ao vestibular de quatro instituições públicas de ensino, sendo aprovada em duas delas. Todas as apresentações foram

---

<sup>30</sup> São assim chamados os alunos novatos, calouros, que ingressam no referido colégio.

para o curso de licenciatura em matemática.

Maria José estudou todo o ensino básico em Sete Lagoas. Nomeadamente em três escolas. De 1ª à 6ª série estudou num “*colégio estadual imenso, escola maravilhosa*”, como disse. Da 7ª série ao 2º ano do ensino médio cursou em um estabelecimento de ensino público, “*era a melhor escola pública antes de se tornar ruim*”. E o 3º ano numa instituição privada, “*a melhor escola particular da cidade*”. Sobre os estabelecimentos escolares nos quais estudou, assim relatou:

Olha, da 1ª a 6ª série eu estudei num colégio ótimo. Era muito bom, era um colégio estadual imenso, escola maravilhosa, pública. Muito grande. Meus irmãos todos estudaram lá e na minha época ela começou a perder qualidade. Era uma escola muito boa, era uma escola referência. *Eu estudei nas melhores*, eu estudei na melhor escola pública antes de se tornar ruim. Da 7ª ao 2º ano eu estudei numa particular que era a melhor até ela decaí, porque perdemos os melhores professores, por causa dos atritos entre eles e a direção. E nós alunos saímos em massa do colégio. Já no 3º ano estudei na melhor escola particular, e até então ela continua sendo a melhor.

Como se verifica nos relatos, Maria José estudou “*nas melhores*” instituições de ensino de Sete Lagoas. Não é demais lembrar que este município possui aproximadamente 215.000 habitantes<sup>31</sup>, ou seja, é uma cidade de porte-médio<sup>32</sup>, a qual, como nos foi relatado, tem um número expressivo de escolas, públicas e privadas. Isto quer dizer que a opção por determinados estabelecimentos de ensino a serem frequentados se deu de forma deliberada.

Tal como já referimos, estudos no campo da Sociologia da Educação têm apontado que o volume e a qualidade das informações que pais e/ou filhos possuem acerca do sistema educacional – sua lógica de funcionamento e sua hierarquia interna – variam de acordo com os grupos sociais (NOGUEIRA, 1998; VAN ZANTEN, 2005).

Dada a condição privilegiada em que se encontrava a nossa interlocutora – razoável situação financeira familiar, pais detentores de um capital escolar relativamente favorável, dentre outros aspectos – ela tivera a oportunidade de estudar, como relatou, nas melhores escolas. E mais. Os pais estiveram presentes e atuantes no processo de escolha das instituições de ensino. Essa mobilização traduziu-se, por exemplo, na ação empreendida pelos pais de

---

<sup>31</sup> Resultados do Censo 2010 - População de Sete Lagoas. Fonte: [www1.folha.uol.com.br/cotidiano/censo\\_2010.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/censo_2010.shtml).

<sup>32</sup> Segundo Andrade & Serra (2001) “cidades de porte-médio” são aquelas cuja população urbana varia entre 50 mil a 500 mil habitantes. Inclusive este é o modelo adotado pelo IBGE.

“pedirem bolsa” na escola privada, pelo fato de que “eles conheciam o dono da escola”.

O excerto supracitado “eles conheciam o dono da escola” traduz o que Bourdieu denominou de capital social, que é:

o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (...). O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar, e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado (1980, p.65).

Esse capital, combinado ao capital cultural e escolar dos pais, segundo nos parece, potencializou as chances de Maria José estudar em estabelecimentos escolares de boa qualidade.

Sobre sua formação no ensino básico, de modo um geral, sobretudo no que tange ao ensino fundamental e médio, Maria José declarou que seu desempenho escolar foi sempre muito bom, “nunca tive problema no ensino básico, sempre fui uma das melhores alunas”.

Quando indagada se lembrara de alguma experiência importante no ensino básico, a depoente não relutou em dizer sobre a influência que alguns professores exerceram sobre ela, inclusive no seu processo de aprendizagem profissional e que, de acordo com os relatos, continuarão influenciando sua atividade docente. Tais influências transparecem nos relatos seguintes:

Sinceramente, eu posso te falar que eu aprendi muito no ensino básico. Tive excelentes professores. Tenho ótimas lembranças, do professor de química, tão pontual e tão próximo a nós, a professora de história, aprendi a fazer redação com ela, as aulas de laboratório de química. Enfim são muitas. Olha eu sempre quis ser professora, mas eu não sabia de quê, eu escolhi fazer matemática no 3ºano, onde eu tive duas professoras de matemática, simplesmente maravilhosas. E eu olhava e dizia: eu quero isso para mim, eu quero ser professora, é disso que eu quero dar aula, é desta forma que eu quero dar aula, o vigor, a paixão, o domínio, a disciplina, maravilhosa. Me inspiraram e me inspiram até hoje. Fiz quatro vestibulares para matemática, passei em dois, eu não tinha dúvida eu queria matemática. Foi uma inspiração, estas professoras vieram confirmar isso, tanto é que eu só fiz licenciatura.

Como se pode notar, são muitas as aprendizagens que ocorreram na educação básica – nas aulas das professoras de matemática, quem a influenciou sobremaneira inclusive na escolha do curso, a sua paixão pelo ensino; nas aulas de laboratório, a pontualidade do professor de química e sua relação amistosa com os alunos; o modo de avaliar de sua professora de história; dentre outras – e que, de algum modo, tem implicação na sua aprendizagem docente.

### 3.4.3. Formação inicial: percurso universitário

O terceiro eixo de análise compreende o percurso acadêmico de Maria José, as múltiplas experiências que viveu nesse período: as disciplinas, os cursos, eventos, a influência dos professores, dentre outros elementos.

Pesquisas recentes têm acenado para quais seriam os objetivos principais da formação inicial. Calderhead (apud MARCELO GARCIA, 1999) indica que [...] *a formação de professores deve facilitar a tomada de consciência das concepções e modelos pessoais e em alguns casos provocar a dissonância cognitiva nos professores em formação* (p.100). Zeichner (apud PIMENTA, 1997) enfatiza que o curso de graduação deve servir como espaço em que os acadêmicos adquiram [...] *uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam* (p.53). Marcelo Garcia (1999) propugna que a formação inicial deve consistir em [...] *atividades organizadas que facilitam a aquisição pelo futuro professor dos conhecimentos, competências e disposições necessários para desempenhar tal atividade profissional* (p.247).

Maria José pôde vivenciar diversas experiências no seu curso de graduação, dentre as mais relevantes se destacam: disciplinas específicas e pedagógicas oferecidas pelo curso, participação em projetos de pesquisa e sobretudo, quando ainda estava no 7º período do curso, lecionou num cursinho pré-vestibular no período de dois anos. “*Um ou dois anos antes de formar eu já estava trabalhando em um cursinho numa cidade vizinha aqui de viçosa. Estava no 7º período do curso, trabalhei dois anos*”. Ademais ministrou “*muitas*” aulas particulares, como a própria referiu.

A nosso ver, tais experiências, em interdependência com outras aqui mencionadas, repercutiram favoravelmente em seu processo de aprendizagem da docência.

Cabe destacar que, semelhante ao que se passara com Cida e Doralice, Maria José não

tivera facilidades na sua formação inicial, sobretudo no tocante às disciplinas de cálculo e física, o que implicou em tensões e sofrimentos, “*é um curso que eu sofri muito*”. Vejam o que dissera sobre as dificuldades que viveu no curso:

O meu curso foi muito difícil. É um curso que eu sofri muito. Do 1º ao 6º período eu tive pelo menos uma reprovação, em todos os períodos pelo menos uma, duas, três. Fiz o curso em cinco anos, mas se eu disser assim em termos específicos da matemática, foram imprescindíveis.

O sofrimento descrito, a nosso ver, tem uma razão sobretudo. Tem íntima relação com o elevado grau de exigência do curso, que requer do estudante uma dedicação quase que exclusiva aos estudos, inclusive a necessidade de se “*auto-impor privações e limitações de movimento físico*”. Ou seja, o processo de aprendizagem é “*um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento*” (GRAMSCI, 2004, p.51). Todavia, é preciso ter-se conta que esse processo é singular a cada sujeito, ou talvez a cada grupo social, pois, como já aqui ressaltado, um indivíduo proveniente de uma “*família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico; quando entra na classe pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares...*” (GRAMSCI, op. cit., p.51-52). Isto quer dizer que há a tendência de que estudantes detentores de forte capital cultural e escolar (BOURDIEU, 1990; 1998) superem com menos sofrimento ou com mais facilidade esse processo. Tal fundamentação nos descortina uma perspectiva distinta da que se predomina no senso comum, que, não raro, considera a habilidade para os estudos um dom, um talento inato ao sujeito, e não um produto da inter-relação das dimensões biológica e social, das injunções do contexto social e/ou da dedicação ao trabalho escolar.

Portanto, as dificuldades vividas por Maria José no seu curso de graduação não são atípicas<sup>33</sup>, tem a ver com o elevado nível de exigência acadêmica, que a requereu um “trabalho” exaustivo com relação aos estudos, o que implicou, por vezes, em aborrecimento e sofrimento.

Entretanto, não obstante aos sofrimentos que passou, sobretudo com as disciplinas de cálculo e de física, não se arrepende de tê-las feito, porque se é a professora que é hoje (docente efetiva do Coluni), isso se deve sobretudo à sua formação inicial e ao processo de

---

<sup>33</sup> A tipicidade à qual me referi foi evidenciada em todos os quatro casos aqui investigados: as dificuldades, os sofrimentos em decorrência do elevado grau de exigência do cursos, guardadas, obviamente, as peculiaridades de cada caso. Como por exemplo, no de Rodrigo e de Cida, em que outros fatores podem ser apontados: mormente o fraco capital cultural.



apropriação individual da própria formação. Sobre isso declarou:

Eu não me arrependo de ter feito e nem julgo assim que não foi necessário, todas foram necessárias. A física talvez menos, mas foi importante pra minha formação. O envolvimento nos cálculos, me amadureceu matematicamente também. Então, as disciplinas foram pesadas, mas eu não seria esta professora que eu sou hoje e nem estaria onde estou sem esta formação, então eu agradeço. Do ponto de vista das disciplinas de licenciaturas pedagógicas, nós fizemos também Didática, Estrutura do Funcionamento, Educação e Realidade. Eu adorava as disciplinas de licenciatura, participava, me envolvia, por mais que as aulas não fossem assim o tanto que eu esperava, porque eu desejava tanto, eu gostava tanto. Eu puxei a disciplina do Departamento de Educação que se chamava Avaliação tamanha era a minha inquietude a minha vontade de entender, aprender, sobre a área de Educação. Então, a minha formação nesta perspectiva pedagógica, foi bem sólida, mas eu tive que correr atrás.

Esses depoimentos põem em evidencia a importância da formação inicial na sua aprendizagem da docência. Ou seja, se constituiu como um espaço privilegiado de apropriação de conhecimentos/saberes.

Tal como se preconiza neste trabalho, o curso de formação inicial não constitui o único espaço/tempo em que o professor aprende a ensinar. Representa uma das fases de um infundável processo de aprendizagem profissional. Bem como apregoara Perrenoud (1993, p.153) [...] *seria ingênuo acreditar que a formação inicial pode ser o único ou o principal motor de profissionalização*. Entretanto, isso não diminui sua importância, sobretudo quando se leva em consideração algumas questões: Que instituição? Que formação? Como? Que gestão? Que grade curricular? Que formador de professores? Que concepção de universidade? Dentre outras.

Em suma, consideramos que a formação inicial em âmbito universitário, sobretudo no setor público, é o lugar de excelência, ou assim deveria sê-lo, na formação do educador.

Shiroma (2003) ao analisar esta questão assevera que a retirada da formação do professor na universidade, como foi no caso brasileiro na criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE`s), em 1999, visava não somente a redução de custos, mas também o paulatino processo de *desintelectualização* do professor.

Ademais, há de ter-se em conta que a flexibilização do *lôcus* de formação não é o único problema. Ou seja, a manutenção da formação docente na universidade pode não significar a devida valorização da relação entre teoria e prática, uma vez que, na década de

1990, a “universidade vinha sofrendo fortes pressões quanto a seu papel de produção de conhecimento e crítica e vivendo um processo de dissociação de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão” (SHIROMA, op. cit., p.72), o que parecer perdurar nos dias atuais (FRIGOTTO, 1998); (SGUISSARDI, 2000).

#### 3.4.4. Iniciação ao ensino: a experiência profissional, saberes da prática pedagógica

Maria José, no seu processo de vir a ser professora, vivenciou múltiplas experiências de sala de aula, inclusive, como já referimos, antes mesmo de se formar.

Portanto, quando a nossa interlocutora iniciou-se no magistério, pós- formação inicial, já estava familiarizada com o ambiente escolar, pois atuou em cursinho pré-vestibular no período de dois anos. Soma-se ainda as aulas particulares. Encarou o fato de estar dentro da sala de aula como mais uma conquista, uma realização. O início de uma nova fase vivida sem muitos sobressaltos. Sobre isso relatou:

Eu trabalhei em cinco lugares, não tive grandes dificuldades não. Em janeiro de 2009 eu formei, em fevereiro eu consegui um estágio de emprego, trabalhei em um cursinho Pré-Coluni, três cursinhos pré-vestibulares e numa escola particular. Sou muito grata às experiências que eu tive em todos os locais. Tive escolhas muito felizes, as experiências que eu tive nestes locais de trabalho, cursinhos e no colégio particular, *me fez descobri nestes lugares, quem é a professora que sou?*

Como já referimos, a literatura tem sinalizado que as primeiras experiências como docente, influem sobremaneira na sua constituição identitária, são determinantes na permanência ou não na carreira. No caso de Maria José foram fundamentais no seu processo de aprendizagem profissional, mostraram-na a professora que é e quer ser, pois se descobriu “*nestes lugares*”.

Segundo Veenman (1984 apud ESTEVE, 1995) este período inicial no magistério tem se revelado um divisor de águas no processo de aprender a ensinar, caracterizado sobretudo pelos estágios de sobrevivência e descoberta. O que ocorrera com a nossa depoente, mormente no aspecto da “descoberta”, expressada através do entusiasmo, da responsabilidade junto aos alunos, do sentimento de pertença ao grupo de professores.

Como relatou, Maria José fizera “*escolhas muito felizes*”. A experiência que adquiriu nos vários cursinhos e na escola particular em que trabalhou culminou, por exemplo, na sua

aprovação para professora efetiva do Coluni. Vejam o que comentou sobre isso:

A minha aprovação no Coluni, eu digo assim, foi por conta da aula que eu dei, foi o meu diferencial em relação aos meus concorrentes. Olha, na prova de conhecimento eu fiquei em 2º lugar, a prova de didática eu fiquei em 1º lugar e na prova de currículo eu fiquei em último, eu não tinha nada. Então assim, *o que me aprovou foi a minha aula de didática*. Nossa, quando isso aconteceu eu disse assim: como eu fiz escolhas acertadas, porque assim a experiência de três anos como professora nos lugares que trabalhei culminou aqui na minha prática, no meu jeito, na minha exposição de quadro até. Ou seja, se não fosse o meu aprendizado anterior, eu não teria sido aprovada, porque no meu currículo não tinha nada. Eu passei só com a graduação, e concorri com muitos mestres e até doutores.

Neste ponto, não é demais lembrar a importância dos estabelecimentos de ensino que recebem os professores em início de carreira, oferecendo-lhes condições adequadas ao bom desempenho de suas atividades profissionais, tais como apoio institucional e dos pares, remuneração, plano de carreira, carga horária semanal apropriada, dentre outros aspectos (VAN ZANTEN, 2008). O que ocorrera com Maria José, sobretudo quando se tornou professora efetiva do Coluni. Embora considerar a importância das várias instituições privadas nas quais trabalhou, antes do ingresso no colégio público federal, em seu processo de aprendizagem profissional não relutou em dizer que as condições de trabalho não eram as mais favoráveis, mormente no tocante à remuneração, razão pela qual tivera que lecionar em muitos colégios para complementar sua renda.

Os excertos dos relatos seguintes respaldam a análise que fizemos no parágrafo anterior:

Olha, eu digo assim para mim mesma não sei por que, mas eu fui muito feliz nos locais em que eu trabalhei. Cursinho pré-vestibular está lá quem quer, então eu nunca tive problema. O colégio particular de renome também, a melhor instituição privada na minha concepção na época e eram meninos adolescentes da 8ª série, mas eu já tinha uma prática de sala de aula e eu lido bem com adolescente. O Coluni com 80 alunos, ontem eu cheguei para dar aula eles simplesmente param para te ouvir, interação e a dinâmica da aula não é uma dinâmica de ficar calado, faça silêncio, não! É uma dinâmica de debate e de questionamento, em termos de professor aluno nunca tive um problema, nunca tive um choque de realidade assim de não saber o que fazer. Obviamente pontuais um aluno ali ou outro, o bom andamento das aulas nunca foi prejudicado. Em termos de socialização profissional com os meus colegas, no início eu cheguei e me disseram vocês vão dar aula para a 1ª série, sejam bem vindos tem quatro turmas de 1º ano e são suas. Nossa aí eu pensei esses alunos são meus e a base é minha, então eu fui assimilando estas coisas. Em termos afetivos eu fui muito feliz em minha trajetória profissional até hoje, não estou me gabando nada disso, fui muito feliz e até o momento sou muito feliz.

Quanto à questão da valorização salarial, nossa inicialmente eu fiquei assim meu Deus nunca vi tanto dinheiro. Eu ganhava 500 reais 1000 reais, nunca tive bolsa de nada na vida, nunca ganhei mais de 1000 reais, entendeu? Então, quando você vê isso, você realmente ver que aqui eu posso chegar às 8 horas e sair a 18 e dar 12 aulas por semana. Então assim, essa possibilidade de trabalhar dentro da UFV, isso trás para nós, de forma alguma status, não é isso não, mas uma autonomia para ser professor, para debater, para ter iniciativa, consolida a sua escolha, você vai em frente, você produz, você tem incentivo, você tem isso em mente. Sei o quão importante foi trabalhar nos cursinhos e na instituição privada, mas as condições de trabalho, principalmente salário, são péssimas, tanto é que tive que trabalhar em vários lugares.

Então é isso, hoje eu sou realizada profissional em todos os sentidos sabe, incentivo, proposta de trabalho, autonomia, infelizmente tudo isso a gente não tem na instituição privada.

Outro aspecto que requer uma atenção especial, diz respeito ao mestrado na trajetória de Maria José, que o considerou como um “*tremendo processo de formação profissional e pessoal*”. Sobre o mestrado na sua aprendizagem da docência assim declarou:

Olha o mestrado para mim foi assim de consolidação de todas as minhas expectativas, a minha atuação profissional, a minha realização profissional. *O fruto do meu mestrado ele se dá na minha atuação cotidiana profissional*, porque eu tento entender, eu penso em inserir práticas avaliativas e um tom, esse tom que eu acredito que é um tom formativo da avaliação da educação. Eu tenho esta paciência e tento fazer e também eu estou levando esta experiência do mestrado para a sala de aula. Inclusive, vai muito além de algo profissional e acadêmico para mim, me fez crescer como pessoa e tento levar isso para os meus alunos.

Como se pode verificar, são múltiplas as experiências que repercutiram na aprendizagem da docência de Maria José. Em seu início de carreira ressalta-se os cursinhos e o estabelecimento escolar privado em que trabalhou e, sobretudo, o colégio público federal que ofereceu melhores condições salariais e profissionais. Ademais, o mestrado se constituiu como um espaço e um tempo privilegiados de formação, profissional e pessoal. Constituiu-se com um espaço profícuo de aprendizagem docente, de constituição de saberes e conhecimentos profissionais, como se viu nos relatos.

#### 4. CONCLUSÕES GERAIS

A construção dos processos de aprendizagem da docência de professores iniciantes constituiu o objeto de estudo deste trabalho.

As preocupações desta pesquisa giraram em torno de questões sobre as práticas educativas e escolares familiares; o percurso escolar, a escola frequentada; o curso de formação inicial; o tipo de estabelecimento de ensino no qual o professor iniciante ingressou e outros possíveis processos formativos – como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – como instâncias de socialização e formação numa dinâmica relação de interdependência.

De forma análoga à perspectiva figuracional de Elias (1980), pressupúnhamos que tais processos de socialização e formação se interdependem, o que implicou em considerar a aprendizagem da docência como produto de múltiplas experiências inter-relacionadas. Como resultado de *“influências combinadas e não influências únicas ou dominantes”* (HUBERMAM, 1992, p. 55).

Questionamo-nos então como é que se deu o processo de construção da aprendizagem da docência de cada um dos entrevistados, ou seja, em que lugares/tempos/espacos aprenderam a ensinar? De que forma a família, a escola, o curso de formação inicial e o tipo estabelecimento de ensino que os receberam interferiram nesse processo? Ou seja, quais aprendizagens ocorreram nesses lugares – ou em outros como, por exemplo, no PIBID – e que repercutiram em suas aprendizagens profissionais?

Enfim, que elementos encontramos para poder compreender e interpretar o processo de construção da aprendizagem da docência dos quatro professores entrevistados?

De antemão, faz-se necessário ressaltar que os conteúdos mais importantes destas entrevistas, de acordo com o nosso objeto de estudo, não contemplam toda a complexidade que envolve as trajetórias de cada um dos entrevistados – as práticas familiares, educativas e escolares; os percursos escolar e acadêmico; dentre outros processos formativos – mas, todavia, serviram para revelar as experiências mais marcantes de cada processo de aprendizagem profissional da docência.

De modo geral – guardadas as singularidades de cada caso – podemos afirmar que são múltiplas as influências em seus processos de aprendizagem profissional. São diversas as fontes de conhecimentos/saberes que balizam os seus processos de aprender a ensinar – o

contexto familiar e escolar; o curso de formação inicial; as experiências *pré-profissionais* e *profissionais*; a militância religiosa; o mestrado; dentre outras – o que vem corroborar com os estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) acerca do caráter plural do saber docente.

Considerando os quatro eixos de análise selecionados – **família** (saberes pessoais dos professores, vida pessoal e experiência familiar: valores morais, posturas, gosto pelo ensino etc.); **escola** (trajetória escolar, saberes provenientes da formação escolar anterior); **formação inicial** (percurso universitário, as múltiplas experiências vividas enquanto acadêmico); **iniciação ao ensino** (a experiência profissional, saberes da prática pedagógica) – os casos aqui apresentados guardam algumas semelhanças entre si. Mas, se distinguem pelos caminhos que fizeram, pela forma de escolha dos cursos e, certamente, pela dinâmica singular que deram às suas trajetórias de vida, escolar e profissional.

A presença familiar nos itinerários escolares se mostrou um aspecto comum a todos os entrevistados, obviamente de forma muito particular e especial em cada caso. Mas pudemos perceber algumas semelhantes entre Rodrigo e Cida e entre Doralice e Maria José.

Nos dois primeiros casos a presença familiar não se constituiu por um olhar detido na escolarização dos filhos, pela mobilização estratégica de esforços *especificamente escolares*, uma presença sistemática na vida escolar do filho (VIANA, 1998), tais como auxílio nas atividades escolares, escolha dos estabelecimentos de ensino a serem frequentados, dentre outros elementos. Mas se expressou por um forte apoio moral/afetivo e, por vezes, até material. [...] *O meu pai sempre valorizou o estudo, o que ele pôde fazer dentro do possível para auxiliar a gente, eu e minhas irmãs, para que a gente estudasse, ele fez, com livros, o que precisasse ele dava um jeito* (Rodrigo). [...] *Meu pai estudou até a 4ª série e minha mãe também, então eles não tinham conhecimento pra me ajudar nas atividades escolares* (Cida).

Este tipo de presença familiar na educação dos filhos – *sem ter mobilizado esforços especificamente escolares* (VIANA, op. cit.) – se explica, segundo nos parece, por três fatores combinados: fracos recursos econômicos e fraco capital cultural e escolar dos pais, o que não diminui sua importância. A presença familiar, da forma peculiar em que se deu, favoreceu a constituição de disposições e condutas as quais tiveram repercussão na escolarização dos filhos bem como nas suas aprendizagens profissionais futuras.

No outros dois casos, no de Doralice e Maria José, houvera por parte dos pais uma mobilização mais sistemática e coesa. Os pais estiveram mais presentes e atuantes na educação dos filhos, sobretudo no processo de escolha das instituições escolares a serem

cursadas no ensino básico. Isso se deve mormente às condições materiais e culturais das famílias, as quais possibilitaram um significativo investimento, tanto material quanto moral na escolarização dos filhos, o que favoreceu a aquisição de disposições escolares que, por sua vez, repercutiram nos processos de aprendizagem da docência das entrevistadas.

Outro aspecto comum, presente em três casos – Rodrigo, Doralice e Maria José – refere-se à militância religiosa. A vivência religiosa, a nosso ver, favoreceu a aquisição de conhecimentos e saberes que hoje repercutem em suas práticas pedagógicas e que os auxiliam em sala de aula. Nos relatos dos três professores ficou evidente que as experiências oriundas de sua militância religiosa compõem parte do repertório de saberes que mobilizam e utilizam em seu trabalho cotidiano.

Eu sempre trabalhei com evangelização infantil, trabalhei fazendo estudos, palestras, desde os meus 15 anos. Então isso me estimulou muito, eu creio que isso foi fundamental, de eu ter feito parte do pró-jovem, oficina, palestra, estudo, então assim, isso tudo me ajudou muito na hora de eu assumir uma sala de aula (Rodrigo).

Eu ía muito mais além da mera catequese, eu explicava várias questões, sobretudo introduzindo as crianças na questão dos valores, o saber escutar, a obediência aos pais. Nós fazíamos leitura bíblica, fazíamos discussão em torno do tema, eu era praticamente uma adolescente trabalhando com adolescente (Doralice).

A minha relação com a religião é estreita, profunda e me compõe para atuar profissionalmente até (Maria José).

Outra regularidade discursiva presente nos depoimentos diz respeito à influência dos antigos professores, sobretudo à época do ensino básico, nas formações profissionais dos entrevistados. Como bem ressaltara Perrenoud (2001), uma parte do ofício docente é orientada por teorias implícitas, [...] *são rotinas que, embora não escapem completamente a consciência dos sujeitos, já não exigem mais a mobilização explícita de saberes e regras, pois [...] uma parte da ação pedagógica apoia-se em rotinas ou em uma improvisação regrada, que evocam mais um habitus pessoal ou profissional do que saberes*, (p. 163). Segundo o autor, tais teorias tem como fonte sobretudo a influência dos antigos mestres, sua postura, atitudes, formas de ensinar, como se relacionam com os alunos, etc. Lembranças das quais apropriamos e que passam a compor e integrar o repertório de saberes/conhecimentos que mobilizamos e utilizamos em sala de aula.

Outro aspecto, também digno de nota, refere-se à formação inicial dos nossos

depoentes, a qual se constituiu como um espaço privilegiado de apropriação de conhecimentos/saberes. Isso se deveu, a nosso ver, ao elevado nível de exigência dos cursos, o que requereu por parte dos nossos entrevistados um grande investimento nos estudos, ou seja, uma apropriação individual da própria formação. E todos o fizeram. Como, reiteradamente temos exposto o processo formativo é também um processo autoformativo, pois [...] *formarse nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura* (FERRY apud MARCELO GARCÍA, 1999, p.19).

Tal como se preconizou neste trabalho, o curso de formação inicial não constitui o único espaço/tempo em que o professor aprende a ensinar. Representa uma das fases de um infundável processo de aprendizagem profissional. Bem como apregoara Perrenoud (1993, p.153) [...] *seria ingênuo acreditar que a formação inicial pode ser o único ou o principal motor de profissionalização*. Entretanto, isso não diminui sua importância, sobretudo quando se leva em consideração algumas questões: Que instituição? Que formação? Que gestão? Que grade curricular? Que formador de professores? Que concepção de universidade? Dentre outras.

Neste ponto, há que se ter em conta, que a formação inicial dos sujeitos pesquisados se deu no ensino superior público – nomeadamente em uma universidade pública – no qual o grau de exigência, não raras vezes, é muito maior quanto ao acesso e permanência se compararmos o do ensino superior privado, ressalvadas algumas exceções obviamente.

Leda Scheibe (2010), em artigo publicado na Revista Educação e Sociedade, com base no Censo Escolar de 2007, revelou que o Brasil contava até então com 1.882.961 de professores vinculados à educação básica, dos quais 1.288.688 com nível superior completo (68,4% do total). Destes 10% se quer possuem o curso de licenciatura. Ademais segundo a autora, no que concerne aos cursos de graduação presenciais no Brasil, “*é o setor privado que responde por cerca de 74% das matrículas, a maior parte em instituições não universitárias*”<sup>34</sup>(p.984), mormente em cursos noturnos, cujas condições são cada vez mais precárias. E como bem destacou, em função do menor custo de oferta, “*as licenciaturas são, historicamente, privilegiadas por essas instituições*”(ibidem),portanto, grande parte do professorado brasileiro “*é formada em instituições não universitárias e em cursos ofertados*

---

<sup>34</sup> De acordo com Scheibe (2010, p. 987) a “organização da educação superior no Brasil envolve duas grandes categorias: as instituições universitárias (universidades) e as não universitárias, tais como os centros universitários, centros federais de educação tecnológica, institutos federais de educação, ciência e tecnologia e estabelecimentos isolados de ensino superior”.



*no período noturno”*(ibidem).

Vê-se portanto, que os sujeitos partícipes desta pesquisa não se enquadram no perfil do professorado brasileiro da educação básica, na qual muito provavelmente não estarão atuando por conta de uma série de problemas: baixos salários; deterioração das condições de trabalho; quase que ausência de planos de carreira, salas superlotadas; dentre outros aspectos (GATTI e BARRETO, 2009).Inclusive, duas entrevistadas já não mais atuam nos sistemas estadual ou municipal de ensino, e sim na rede federal– uma num colégio federal de aplicação e outra no IFET – por oferecer melhores condições de exercício profissional. Rodrigo, por exemplo, foi enfático ao dizer que não quer atuar em escola pública, [...] *não quero escola pública. Eu tenho certo isso, tive possibilidade de fazer concurso, não fiz e não vou fazer. Mas pretendo fazer concurso pra escola federal, CEFET, IFET,* (Rodrigo).

Neste ponto, a despeito de suas contribuições formativas, faz-se necessário tecer alguns comentários sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do qual fez parte Rodrigo e Cida. A nosso ver, e o que é óbvio dizer, não será uma medida isolada que irá resolver, ao menos atenuar, o problema da educação do dia para a noite. E sim um conjunto sistemático e combinado de políticas educacionais.

Em tese o PIBID tem como principais objetivos *“Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica e contribuir para a valorização do magistério”*<sup>35</sup>, mas, segundo nos parece, há indicativos de que o programa por si só não atingirá tais metas. Como o próprio Rodrigo relatou *“o PIBID ajudou muito, principalmente os aspectos da segurança em sala de aula, a forma de ministrar os conteúdos, na questão de experimentos, no sentido de conhecer a escola, mas o valorizar a profissão eu não sei, são tantos fatores né”*. Isto, contudo, não esvazia a importância do PIBID, ao menos nos dois casos estudados. Do ponto de vista formativo, como espaço de aprendizagem profissional, teve repercussões positivas. Mas em termos de valorização da profissão e de incentivo ao ingresso na carreira há indícios de que o programa por si só não conseguirá fazê-lo, a não ser que ações sistemáticas e combinadas sejam levadas a cabo, como por exemplo, elevar o estatuto socioeconômico da categoria, o que incluiu formação inicial e continuada de qualidade, condições de trabalho adequadas, remuneração, carreira e promoção, estabilidade, dentre outros fatores (GATTI e BARRETO, 2009). Ainda que tais conclusões devam ser analisadas com cautela e não possam ser generalizadas – dada a natureza qualitativa do presente estudo – espera-se que elas contribuam para um debate mais amplo sobre especificamente o PIBID e, quiçá, sobre a

---

<sup>35</sup> <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>

problemática da educação, o que requer maior refinamento de questões e busca de novas vias de indagação.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAKER, D. A.; KUMAR, V.; DAY, G.S. *Pesquisa de marketing*. São Paulo: Atlas, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Um estudo sobre os processos formadores das representações sociais de “ser professor”. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: ENDIPE, 2008. CD-ROM.

ANDRADE, T.; , R. V. (org.). Análise do desempenho produtivo dos centros urbanos brasileiros no período 1975/2000. In: ANDRADE, T.; SERRA, R. V. *Cidades médias brasileiras*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001, p. 79-127.

ALONSO, M. *Formar professores para uma nova escola*. In: QUELUZ, A.G. (orient.);

ALONSO, M. (org.). *O trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira, 1999, p. 9-18.

BOFF, L. *A Águia e a Galinha: Uma Metáfora da Condição Humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

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

BORGES, C. M. F. O professor da Educação Básica de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>. série e seus saberes profissionais. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

BOURDIEU, P. *Esboço de uma teoria da prática*. In: ORTIZ, Renato. Pierre Bourdieu. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Tradução Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 71-80.

\_\_\_\_\_. O capital social – notas provisórias. In: CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Sociologia*. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 20 out 2011.

\_\_\_\_\_. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Edital N°. 02, MEC/CAPES/DEB, 2009.

- BRAÚNA, R. C. A.; REIS, A.C.L. A construção de identidades profissionais de estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa. *Relatório de Pesquisa*, CNPq, 2008.
- BRIDI, J. C. A. *A Iniciação científica na formação do universitário*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CANDAU, Vera M. (org) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CORSI, A. M. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental. 2005. Disponível em <<http://www.anped.org.br> Acesso em: 12 jul. 2011.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. *Educação & Linguagem*, ano 10, v.1, n.15, São Bernardo do Campo, SP: UMESP, jan-jun. 2007, p. 82-98.
- ELIAS, N. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à Sociologia*. Portugal: Edições 70, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Mozart, sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- ENGUITA, M. F. "A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização". *Teoria & Educação*, (4): 41- 61, 1991.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, Antonio (Org). *Profissão Professor*. Porto Editora (Coleção Ciências da Educação), 1995.
- FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. de M. R. Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um Programa de Iniciação à Docência para professores de Educação Física. 2005. Disponível em <<http://www.anped.org.br> Acesso em: 10 out. 2011.
- FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Caderno CEDES* [online], vol. 20, no. 50, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 out. 2011.
- FORMOSINHO, J.O. (1998). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso. Tese de Doutorado. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- FRIGOTTO, G. (org.) *Educação e Crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GATTI, B.; BARRETO, E.S.S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

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

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª Edição. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.2: Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores - saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1992. p. 31-61.

LACERDA, W. M. G. Famílias e Filhos na Construção de Trajetórias Escolares pouco Prováveis: o Caso dos Iteanos. 2006, 416p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2006.

LAVILLE, C; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. - Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora, UFMG, p. 165-196, 1999.

LELIS, I.A.O.M. Magistério primário: tempos e espaços de formação. In: CANDAU, V.M. (org.)1997.

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

\_\_\_\_\_. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. *Revista do Centro de Educação*. Universidade Federal de Santa Maria, v, 29, n. 2, p. 85-98, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MACHADO, F.L. *Contrastes e Continuidades – Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal*, Oeiras, Celta Editora, 2002.

MARCELO GARCÍA, C. *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONI, M. A. de; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.

MARIANO, A. L. S. A Pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características. 2005. Disponível em <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 11 out. 2011.

\_\_\_\_\_. A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ENPED e do ENDIPE. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação e Ciência Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001. Livro I. (18ª ed.).

MASSI, L. Contribuições da iniciação científica na apropriação da linguagem científica por alunos de graduação em Química. 2008. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Química da Universidade de São Paulo, São Carlos.

MARTINS, R. C. R.; MARTINS, C. B. Programas de melhoria e inovação no ensino de graduação. *Estudos e Debates: Uma Política de Ensino Superior*, Brasília, v.20, p.189-221, mar.1999.

MIZUKAMI, M.G.N. et. al. . A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. In: *Anais do IX ENDIPE*. Águas de Lindóia, SP, 1998. pp.490-509.

\_\_\_\_\_. *Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica*. In: QUELUZ, A.G. (orient.); ALONSO, M. (org.) *Op. cit.* 1999. p.58-60.

MONTALVÃO, E. C. *O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho*. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino) – Centro de Educação e Ciência Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

NOGUEIRA, M.A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 4256, jan./abr. 1998.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Processos de Formação de Professoras Iniciantes. 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 10 out. 2011.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das

práticas. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 25, n. 1, June 1999 .Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf> Acesso em 5 out. 2011.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995 c.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995 b.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p.13-33, 1995 a.

PAPI, S. de O. G.;MARTINS, P. L. O. . As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 26, p. 39-56, 2010.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. et al. *Formando professores profissionais: quais estratégias?Quais competências?*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária Ltda, 1964.

PIMENTA, S. G. *Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor*. Nuances, vol III, Presidente Prudente, 1997, p.05 – 14.

\_\_\_\_\_.*Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In:\_\_\_\_\_.(Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

RESENDE, T.F.; NOGUEIRA, MARQUES, M.C and NOGUEIRA, M. A. *Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares*. *Educ. Soc.* [online]. 2011, vol.32, n.117, pp. 953-970. ISSN 0101-7330.

SAVIANI, D. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. *Educ. Soc.* [online]. 2010, vol.31, n.112, pp. 981-1000. ISSN 0101-7330.

SCHÖN, D.A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa, A.(org.) Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1995, 77-91.

SETTON, M.G.J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 20,mai/jun/jul/ago de 2002.

SEVERINO, A. J. *Preparação Técnica e Formação Ético-Política dos Professores*. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003, p.71-89.

SGUISSARDI, W. (Org.) *Educação Superior – velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SHIROMA, E. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio*, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

TANCREDI, R. S. M. P. *Globalização, Qualidade do Ensino e Formação de Professores. Ciência & Educação*, São Paulo, 1998.

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

TARDIF, M. LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação*: Porto Alegre, n. 4, 1991.

VAN ZANTEN, A. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 565-593, 2005.

\_\_\_\_\_. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In TARDIF, M e LESSARD, C (org) *O ofício de professor. História, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, p. 200-216.

VERGARA, S. C. *Métodos de Pesquisa em Administração*. São Paulo: Ed. Atlas. 2005.

VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades. 1998. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ZEICHNER, K. *A formação Reflexiva de professores idéias e práticas*. Lisboa :Educa, 1993.

WACQUANT, L. O legado sociológico de Pierre Bourdieu. *Revista de Sociologia Política*. Curitiba, 19. p. 95-110, Nov. 2002.

\_\_\_\_\_. L. Esclarecer o habitus, disponível em [http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant\\_pdf/ESCLARECEROHABI US.pdf](http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/ESCLARECEROHABI US.pdf), acesso às 05/4/ 2007.



## 6. ANEXOS

### 6.1. Anexo 1- Questionário

#### DADOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

#### ESTADO CIVIL

- Solteiro
- Casado/mora com um (a) companheiro (a)
- Viúvo (a)

#### ENDEREÇO

Rua \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Tel: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

#### VOCÊ TEM FILHOS?

- Não
- Um
- Dois
- Três ou mais

#### ATUALMENTE COM QUEM VOCÊ MORA?

- sozinho
- Pais
- Pai
- Mãe
- Esposa/marido/companheiro
- Filhos
- Outros

#### MORADIA DOS PAIS (durante a maior parte de sua infância/adolescência)

- Própria
- Alugada

#### ESCOLARIDADE

Você estudou as series iniciais (1ª ao 4ºano)

- Escola pública
- Escola privada com bolsa durante todo o tempo.
- Escola privada com bolsa durante parte do período
- Escola privada sem bolsa

Você estudou as séries finais (5ª ao 8ºano)

- Escola pública  
 Escola privada com bolsa durante todo o tempo.  
 Escola privada com bolsa durante parte do período  
 Escola privada sem bolsa

Você estudou o ensino médio

- Escola pública  
 Escola privada com bolsa durante todo o tempo.  
 Escola privada com bolsa durante parte do período  
 Escola privada sem bolsa  
\_\_\_\_ anos na escola pública  
\_\_\_\_ anos na escola privada

### ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Trabalha com vínculo empregatício (carteira assinada). Qual atividade? \_\_\_\_\_

Funcionário público/Concursado( ) ou Contratado ( ).

Atualmente tenho um só “contrato de trabalho”. Se não, que outra atividade exerce? \_\_\_\_\_

Não, tenho mais de um “contrato de trabalho”, pois trabalho em mais de uma escola. Onde se localiza(m) esta(s) escola(s) (bairro): \_\_\_\_\_. Pública ou privada: \_\_\_\_\_

Atualmente você exerce alguma outra atividade remunerada além do ensino?

sim  não Se sim, que atividade: \_\_\_\_\_

Em que série(s)(ano escolar) você atua?: \_\_\_\_\_

Qual(is) matéria(s) você ensina atualmente?: \_\_\_\_\_

Você já ensinou outras matérias além desta(s) que você ensina atualmente?

Sim  Não  Matéria (S) : \_\_\_\_\_

### INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A FAMÍLIA

#### INFORMAÇÕES SOBRE OS AVÓS

Avô materno

Escolaridade: \_\_\_\_\_

Origem: Rural  Urbana

Religião: \_\_\_\_\_

Ocupação/profissão: \_\_\_\_\_

Avó materna

Escolaridade: \_\_\_\_\_

Origem: Rural  Urbana

Religião: \_\_\_\_\_

Ocupação/profissão: \_\_\_\_\_

Avô Paterno

Escolaridade: \_\_\_\_\_  
Origem: Rural ( ) Urbana ( )  
Religião: \_\_\_\_\_  
Ocupação/profissão: \_\_\_\_\_

Avó Paterna  
Escolaridade: \_\_\_\_\_  
Origem: Rural ( ) Urbana ( )  
Religião: \_\_\_\_\_  
Ocupação/profissão: \_\_\_\_\_

### INFORMAÇÕES SOBRE OS PAIS

- ( ) Pais não separados  
( ) Pais separados  
( ) Pai falecido \*Faz quanto tempo: \_\_\_\_\_  
( ) Mãe falecida \*Faz quanto tempo: \_\_\_\_\_

Idade da mãe se viva: \_\_\_\_\_  
Ocupação/profissão: \_\_\_\_\_

- Escolaridade da mãe:
- ( ) 1ª à 4ª série do ensino fundamental incompleta.
  - ( ) 1ª à 4ª série do ensino fundamental completa.
  - ( ) 5ª à 8ª série do ensino fundamental incompleta.
  - ( ) 5ª à 8ª série do ensino fundamental completa.
  - ( ) Ensino médio incompleto
  - ( ) Ensino médio completo
  - ( ) Ensino Superior incompleto
  - ( ) Ensino Superior completo
  - ( ) Pós-Graduação (lato sensu- especialização)
  - ( ) Pós-Graduação (mestrado)
  - ( ) Pós-Graduação (doutorado)

- Ela estudou o ensino básico em:
- ( ) Escola pública
  - ( ) Escola privada com bolsa durante todo o tempo
  - ( ) Escola privada com bolsa durante parte do período
  - ( ) Escola privada sem bolsa

Se estudou o Ensino Superior foi em:

- ( ) Instituição pública
- ( ) Instituição privada

Ano de ingresso: \_\_\_\_\_  
Curso concluído: \_\_\_\_\_  
Ano da conclusão: \_\_\_\_\_

Idade do pai se vivo: \_\_\_\_\_  
Ocupação/profissão: \_\_\_\_\_

Escolaridade do pai:

- 1ª à 4ª série do ensino fundamental incompleta.
- 1ª à 4ª série do ensino fundamental completa.
- 5ª à 8ª série do ensino fundamental incompleta.
- 5ª à 8ª série do ensino fundamental completa.
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Pós-Graduação (lato sensu- especialização)
- Pós-Graduação (mestrado)
- Pós-Graduação (doutorado)

Ele estudou o ensino básico em:

- Escola pública
- Escola privada com bolsa durante todo o tempo
- Escola privada com bolsa durante parte do período
- Escola privada sem bolsa

Se estudou o Ensino Superior foi em:

- Instituição pública
- Instituição privada

Ano de ingresso: \_\_\_\_\_

Curso concluído: \_\_\_\_\_

Ano da conclusão: \_\_\_\_\_

Em relação aos seus tios maternos quais as profissões e escolaridade dos mesmos?: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

Em relação aos seus tios paternos quais as profissões e escolaridade dos mesmos?: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

Quantos irmãos você tem?

- Nenhum
- Um
- Dois
- Três
- Quatro
- Cinco ou mais

Se você tem irmãos, diga se você é o:

- ( ) Primogênito ( o mais velho)
- ( ) Caçula
- ( ) Segundo filho
- ( ) Terceiro filho
- ( ) Outro

Se tem irmãos, quais as profissões e escolaridade dos mesmos \_\_\_\_\_

---

## 6.2. Anexo 2. Quadro de questões para entrevista

Quadro de questões	
<b>Família</b> (Saberes pessoais dos professores)	<p>1. O que a escola representava para os seus pais?</p> <p>2. Com relação ao desempenho escolar, os seus pais eram presentes, acompanhavam? Incentivavam?</p> <p>3. <b>(Maria José)</b> Você nos disse que os seus pais ingressaram no Ensino S. mas não chegaram a concluir, quais cursos fizeram? Você sabe o porquê da não conclusão?</p> <p>4. Quais as principais influências que você considera com relação à continuidade nos estudos?</p> <p>5. <b>(Doralice)</b> Você nos disse que é a caçula da família e tem dois irmãos. Sua irmã é mestrandia em Educação e seu irmão é Major piloto da FAB, onde ele se formou? Eles exerceram alguma influência sobre você no que se refere aos estudos?</p> <p>6. <b>(Maria José)</b> Você tem dois irmãos, dos quais um é administrador de empresas, ele exerceu alguma influência sobre você no que se refere aos estudos?</p> <p>7. <b>(Rodrigo)</b> Você tem duas irmãs. Onde estudam e que cursos fazem?</p> <p>8. <b>(Rodrigo)</b> Pelo questionário pude perceber que durante a maior parte de sua infância/adolescência você morou em casa alugada, esse foi um período de privação material? Isso afetou de algum modo a sua vida escolar?</p> <p>9. Como era ou é a relação dos seus pais com a religião?</p>
<b>Escola</b> (Percurso escolar, saberes provenientes da formação escolar anterior)	<p>Séries iniciais (1ª ao 4ºano)</p> <p>10. Você estudou as séries iniciais (1ª ao 4ºano) em escola pública (<b>menos Maria José</b>), estadual ou municipal,</p>

	<p>em qual cidade?</p> <p>11. Como era essa escola?</p> <p>12. Era a única da cidade?</p> <p>13. Se não, que lugar ela ocupava perante <i>os outros</i> estabelecimentos de ensino?</p> <p>14. Havia algum critério de escolha (os pais)?</p> <p>15. Como era o seu desempenho escolar?</p> <p>16. Do professor(a), alguma lembrança?</p> <p>Séries finais (5<sup>a</sup> ao 8<sup>o</sup> ano)</p> <p>17. Você estudou a segunda parte do ensino fundamental na mesma escola? (<b>menos Maria José, 2 anos na escola pública e 2 anos na escola privada</b>: o porquê disso)</p> <p>18. Foi difícil esse período em relação ao seu desempenho escolar?</p> <p>19. Sentiu alguma dificuldade pelo fato de ter que se adaptar a um outro arranjo escolar: vários professores, talvez outros colegas, outros conteúdos, etc.</p> <p>20. Quanto ao professores, o que você pode falar?</p> <p>21. Quando surgiu o gosto pela matéria/conteúdo que você hoje leciona, <i>ou era um gosto genérico pelas ciências exatas</i>?</p> <p>22. Você teve alguma influência?</p> <p>Ensino Médio</p> <p>23. (<b>Rodrigo e Cida</b>) Você cursou o ensino médio em escola pública, era a mesma quando do ensino fundamental? (<b>Doralice</b>) O seu ensino médio foi em escola privada, quais razões te levaram a essa escolha? (<b>Maria José</b>) Você cursou o ensino médio em escola privada com bolsa, de que forma você a conseguiu: desempenho, etc?</p> <p>24. Como foi o seu desempenho escolar nesse período?</p> <p>25. Sobre os professores algum comentário?</p> <p>26. (redes de sociabilidade) (pertença social dos amigos,</p>
--	--

	<p>quem eram seus amigos?)</p> <p>27. Qual avaliação que você faz da sua formação no ensino básico?</p> <p>28. Em termos de aquisição de saberes, te deu uma boa base para o ingresso no ensino superior?</p>
<p>Formação inicial Trajetória universitária</p>	<p>29. Você prestou somente um vestibular?</p> <p>30. Se não, para quais cursos?</p> <p>31. Licenciatura e bacharelado- Porquê da escolha da licenciatura?Quais razões te levaram a escolher a profissão de professor?</p> <p>32. Os professores da graduação reforçaram a sua opção pela docência?</p> <p>33. Olhando hoje a sua atuação como educador(a) como você julga o seu curso de graduação?</p> <p>34. Na sua graduação há alguma(s) disciplina (s) que lhe marcou particularmente?</p> <p>35. Há algum momento, disciplina que você considera mais importante que outras na sua atuação diária? Que lhe serviu mais como professor?</p> <p>36. Como você avalia sua formação pedagógica (didática, estágios, fundamentos pedagógicos, novas tecnologias aplicadas ao ensino)?</p> <p>37. O seu curso de graduação dava mais ênfase à formação pedagógica ou à formação <i>do matemático, do químico</i>?</p> <p>38. Formação universitária (lato): que tipo de experiências você pôde vivenciar na universidade: seminários, línguas, iniciação científica, extensão, etc.</p> <p>39. <b>(Maria José)</b> Você fez uma disciplina de avaliação do DPE, o porquê dessa escolha?</p> <p>40. <b>(Doralice)</b> Você fez iniciação científica com a Ana Claudia, como se deu essa aproximação com a professora do DPE?</p> <p>41. <b>(Rodrigo e Cida)</b> Por que do ingresso no PIBID, sua importância, a bolsa do PIBID teve algum peso nessa escolha, Você vivenciou algo similar ao PIBID em outros projetos?</p>

	<p>42. <b>(Rodrigo e Cida)</b> Tendo em vista a sua atividade profissional atual, o que você julga como elementos promotores ou não de sua prática pedagógica no PIBID? Que aprendizagens/experiências lhe marcaram?</p>
<p>Início da docência Experiência profissional- Saberes da prática pedagógica</p>	<p>43. Há quanto tempo você leciona?</p> <p>44. Com relação as suas condições de trabalho, como você avalia o espaço físico e material de sua escola?</p> <p>45. Ingresso na escola- relação com os pares, pais e alunos. Como é sua relação com os alunos? Com os outros professores? Com a supervisão e a direção? E com os pais dos alunos?</p> <p>46. Choque de realidade se existiu ou ainda persiste. Você encontrou algumas dificuldades no início do seu exercício profissional?</p> <p>47. <b>(Rodrigo e Cida)</b> Como você avalia o PIDIB nesse sentido?</p> <p>48. Dinâmicas do trabalho docente- estudos coletivos- formação continuada, por investimento pessoal e/ou institucional. Nas atividades escolares em geral, você trabalha em parceria com seus colegas? Se sim, quem são esses colegas com os quais você desenvolve atividades em parceria? Eles pertencem ao mesmo campo de conhecimento que o seu ou são oriundos de outros campos?</p> <p>49. Você participa de congressos ou seminários? Quando participa, você escolhe um evento na sua área de conhecimento e/ou um evento no campo da educação?</p> <p>50. <b>(Maria José e Doralice)</b> como você avalia o mestrado, quanto à fundamentação teórica do curso e à formação pedagógica, considerando a sua atuação profissional atual?</p> <p>51. Tendo em conta a sua formação acadêmica e sua experiência profissional, quais são os saberes que considera mais importantes?</p> <p>52. Para você, o que é ensinar? Como você caracteriza a atividade docente? É uma arte, uma ciência, uma técnica?</p> <p>53. Que conhecimentos/saberes você julga indispensáveis para o professor de Educação Básica?</p>



	<p>54. Você lê textos sobre educação? Você pode me identificar alguns livros, textos, ou autores que, na sua opinião, influenciam ou influenciaram o seu trabalho?</p> <p>55. Como você pensa que devem ser formados os docentes do ensino básico? O que você sugere para a formação dos futuros professores? A médio e longo prazos, quais são suas expectativas na profissão?</p>
--	---