

Enfim Professor. E Agora ?

PEDRO DONIZETE COLOMBO JUNIOR

Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, Instituto de Física e Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pedro.colombo@usp.br ou pdcjpi@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho busca relatar alguns dos principais conflitos enfrentados por dez professores recém formados pela Universidade de São Paulo nas áreas de Física e Matemática, durante o primeiro ano de exercício. Podemos entender como conflito as situações que os professores iniciantes não esperam encontrar e que contradizem as suas crenças e expectativas. A metodologia adotada refere-se a uma abordagem qualitativa de pesquisa, com aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados demonstram que as relações interpessoais e o fato de ver-se como professor são alguns dos conflitos enfrentados no início da carreira, e revelam ainda que o iniciante, ao se deparar com um conflito, acredita que a maneira mais promissora para resolvê-lo é não tomar decisões precipitadas. Pensar e refletir sobre pode ser uma ótima estratégia. Em meio aos conflitos enfrentados, a maioria dos professores acredita na educação e não pensa, ou nunca pensou, em desistir da profissão.

Abstract: This paper describes the major conflicts faced by ten newly trained teachers from the University of São Paulo, in the areas of Physics and Mathematics, during the first year of exercise. We can understand as conflict the situations that teachers do not expect to find and that contradict their beliefs and expectations. The methodology refers to a qualitative approach to research, with application of questionnaires and semi-structured interviews. The results show that the interpersonal relations and the fact that they see themselves as teachers are some of the conflicts faced at the beginning of their career, and show that the beginner, when faced with a conflict, believes the most promising way to resolve it is not make hasty decisions. Considering the conflicts faced, most teachers believe in education and not think, or never thought, in giving up the profession.

Palavras chave: Educação, Professor Iniciante, Conflitos.

Key words: Education, Novice Teacher, Conflicts.

1. Introdução

A educação sempre foi foco de muitas discussões, pois é apresentada como pilar de todas as sociedades civilizadas. O modo de ensinar, as diretrizes propostas, as metodologias, tudo é alvo de discussões. Muda-se o tema, mas o contexto é sempre o mesmo: *a educação*. Aprender, ensinar e gerenciar conflitos aparecem como sinônimos de crescimento profissional que permeia a vida de professores e licenciandos. Desde a formação inicial futuros professores convivem com propostas e teorias contemporâneas sobre o modo de ensinar e aprender, sempre visando à melhoria da qualidade do ensino.

Não tão distante a educação compreendia um quadro diferenciado do atual, quase sempre se tinha um professor rígido e sem muita didática, incumbido de fazer o aluno aprender a qualquer custo. O espírito crítico e a vontade de fazer algo diferente eram deixados em segundo plano, parecia que não havia (ou não queria haver) a idéia de que a criatividade é parte do sucesso, de que educar não é encher a cabeça do aluno de informações, mas sim estimulá-lo a ter idéias e defendê-las.

Hoje, olhando a formação inicial dos futuros professores, e em especial os estágios supervisionados, deparamos com inúmeras possibilidades de fazer um ensino melhor do que outrora. Tornaram-se comuns frases do tipo: *o aprendizado deve contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar ativamente, e criticamente, da sociedade em que estão inseridos*. Segundo Quadros et al. (2006) vários obstáculos contradizem o imaginário formado pelos licenciandos sobre a escola, sobre o papel do professor e do aluno, e sobre o conteúdo a ser ensinado. Dentre esses obstáculos encontram-se: alunos indisciplinados, violência, baixos salários e condições precárias de trabalho.

Alguns estudos apontam a solidão e o isolamento como sentimentos que tomam conta do professor iniciante, sendo fruto de um sentimento de inexperiência e insegurança no início da carreira (MARIANO, 2005). O professor novato ao observar a realidade de seu trabalho, apoiando-se em suas crenças e desejos, pode desenvolver conflitos e/ou preocupações educacionais, especialmente em contextos que afrontem suas construções psíquicas (BEJARANO e CARVALHO, 2003). Tais conflitos podem ser entendidos como situações em que o professor não esperava encontrar ou que está em contradição com suas próprias crenças e expectativas do que é ser professor (QUADROS et al., 2006). Nestas situações muitas vezes o iniciante tende, mesmo que inconscientemente, a ver o professor experiente como um modelo, um espelho.

Neste contexto, partindo do pressuposto que a profissão professor é eminentemente conflituosa e que os primeiros passos potencializam esses conflitos, a presente pesquisa busca relatar alguns dos principais conflitos vividos por alguns professores em início de carreira. Os sujeitos da pesquisa foram dez professores recém licenciados pela Universidade de São Paulo – USP, nas áreas de Física e Matemática. A metodologia adotada foi de pesquisa do tipo qualitativa com aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas e o referencial teórico às categorias de conflitos propostas por Beach e Pearson (1998).

Beach e Pearson (1998) em um estudo realizado com 28 professores-estudantes americanos categorizaram os principais conflitos e tensões que surgem no início da profissionalização do professor, além de destacar formas ou estratégias utilizadas no enfrentamento desses problemas.

Segundo os autores são quatro as categorias fundamentais de conflitos (BEACH e PEARSON, 1998, p. 339-40):

1. Currículo e instrução. Esta categoria de conflito pode ser subdividida em: conflitos e tensões entre as percepções do que é relevante para o professor e as percepções dos estudantes; entre o currículo da escola e

o currículo do professor; e entre cumprir o currículo proposto e ser ao mesmo tempo construtivista.

2. Relações interpessoais: conflitos pessoais em suas relações com os estudantes, com colegas professores, administradores e sentimento de isolamento pessoal do professor.
3. Contextual e institucional: conflitos e tensões relacionadas às expectativas com os programas da universidade, as complexidades e políticas de sistemas escolares, pressões para socializar a cultura das escolas e do ensino.
4. Ver-se como professor (conflitos de papel): conflitos e tensões relacionadas ao autoconceito de ser professor e seu papel como professor, o papel da ambigüidade na transição de estudante para professor, conflitos internos de se autodefinir.

Segundo os autores, ao se depararem com os conflitos o professor iniciante busca solucioná-los usando estratégias como: afastar-se dos conflitos, soluções de curto prazo (chamadas de “*técnicas de sobrevivência*”), e mudanças de longo prazo (checar suas crenças pessoais e examinar possíveis incongruências entre elas e os próprios conflitos).

2. A formação inicial e a importância do papel do professor

Há décadas a sociedade brasileira demanda um ensino de qualidade nas escolas, cobrando incessantemente para que os profissionais da educação tenham uma formação inicial e continuada adequada. Mas será que esta formação existe ou é utopia?

É fácil notar que a formação dos profissionais da educação não é uma tarefa trivial. O Ministério da Educação (MEC) divide a responsabilidade na formação dos professores entre as universidades e as secretarias, ou seja, nenhuma instância sozinha consegue formar um profissional apto a exercer esta função de forma satisfatória.

Muitas são as metas perseguidas na formação de um professor, entre elas: satisfazer exigências curriculares, adequar o conteúdo a ser ensinado com vista às conquistas científicas e às mudanças na concepção de ciência, satisfazer exigências governamentais e sociais, etc. Mas cumpridas estas metas será que o professor está apto a exercer a docência?

A resposta parece óbvia! É claro que apenas isso não resulta em um profissional capaz de suprir todas as necessidades existentes na docência. A formação do professor precisa ser repensada constantemente, a sociedade evolui e as necessidades de hoje estão longe de serem as mesmas de outras épocas. Quem se imagina pronto limita seus passos e se condena ao envelhecimento (BENCINI, 2001).

Não é preciso analisar muitos fatos para concluir que o professor (e o ensino) parece ser sempre deixado em segundo plano. A impressão é que a ênfase no ensino ocorre sempre em decorrência de algum fato novo. Em 1957 quando o satélite russo *Sputnik* foi lançado, o EUA interpretou este avanço como sendo decorrente de uma política focada no ensino de ciências e passaram então a investir em projetos de ensino. Naquele momento o ensino não era o foco das atenções, e mesmo com a dispersão desta preocupação com o ensino de ciências pelo mundo, este não teve avanços significativos (VILLANI et al., 2002). Esqueceu-se do principal articulador do ensino: o professor. Já no Brasil na década de setenta do século passado, um aumento significativo de alunos matriculados no Ensino Médio fez com que o MEC aprovasse a abertura das chamadas licenciaturas de curta duração (licenciaturas curtas), uma medida quantitativa que fazia vista grossa ao conteúdo estudado na formação inicial do professor (VILLANI et al., 2002).

É curioso ver que em geral nos cursos de Licenciatura em Ciências Exatas (Física, Matemática...) a ênfase maior é dada a disciplinas específicas (comumente chamadas de *hard*) ao passo que disciplinas pedagógicas e questões práticas são menos trabalhadas. O resultado é inevitável, o professor chega às salas de aula e na maior parte das vezes ao se deparar com situações que contradizem suas crenças não sabem como resolvê-las. Na ausência de alternativas e em meio aos conflitos formados, muitos professores acabam usando práticas aprendidas com seus ex-professores, práticas estas rejeitadas por eles quando alunos (QUADROS et al., 2006).

Neste contexto, nos últimos anos alguns indícios apontam que a prática docente está sendo repensada. Vemos de um lado a intensificação de debates sobre a formação docentes, as pesquisas sobre a formação inicial e trabalho em sala de aula. Por outro, as ações governamentais por meio de leis e programas, tentam ditar medidas para a melhoria do ensino no país. Juntam-se a isso as muitas iniciativas que surgem tanto em movimentos escolares como em escolas isoladas, e que contam com o apoio de pais e da comunidade civil. Todas estas ações são válidas, porém não se pode perder de vista o essencial no processo de ensino-aprendizagem: o professor, suas crenças, condutas e conflitos vividos. É claro que o professor sozinho não resolve todos os problemas educacionais, há também necessidade do envolvimento do governo e da sociedade, porém o professor é o grande agente do processo. Por mais que se invista na equipagem das escolas, em

laboratórios, bibliotecas, anfiteatros, quadras esportivas, piscinas, campos de futebol (sem negar a importância de todo esse instrumental) tudo isso não se configura mais do que aspectos materiais se comparados ao papel e a importância do professor.

Assim, fica evidente a importância de se olhar mais de perto o trabalho dos professores iniciantes buscando apontamentos e questões que possam ser discutidas nos programas de formação (inicial e continuada), tendo em vista proporcionar uma adequada formação ao professor e eliminar a *crença* de que esta é utopia.

3. Um panorama geral de pesquisas sobre iniciação em sala de aula

A pesquisa sobre o trabalho docente vem ganhando destaque nos últimos anos. São vários os trabalhos que relatam as dificuldades enfrentadas pelos professores nos primeiros anos de efetivo exercício (GUARNIERI, 1996; TABACHNICK e ZAICHNER, 1988; FONTANA, 2000, entre outros). Para muitos autores o início do trabalho docente configura-se como uma fase onde o professor vivencia situações inesperadas, difíceis e até constrangedoras (GARCIA, 1998; TARDIF e RAYMOND, 2000; HUBERMAN, 2000).

Sendo assim, a seguir é apresentado o recorte de alguns trabalhos de pesquisa que relatam alguns conflitos enfrentados pelos professores em início de carreira. A apresentação dos trabalhos ocorre em função do problema de pesquisa investigado em cada trabalho, o que explica que um mesmo trabalho e/ou autor possa aparecer mais de uma vez. Por conseguinte, esta breve revisão evidencia a dimensão do problema quando se trata da vivência do professor novato em sala de aula.

- ✓ Mariano (2005) elaborou um estudo que tinha como pano de fundo a seguinte questão: o que dizem os trabalhos apresentados na *ANPEd* (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e no *ENDIPE* (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) sobre o processo de aprendizagem profissional da docência ocorrido no início da carreira? O autor fez um levantamento dos trabalhos que apresentaram como foco central de discussão o início da carreira docente. Encontrou, assim, 26 trabalhos¹ sendo 5 na *ANPEd* e 21 no *ENDIPE*.

¹ Este recorte equivale a uma década de pesquisa (1995 - 2004); dez reuniões da *ANPEd* e cinco *ENDIPE*.

O autor concluiu que a solidão e o isolamento são sentimentos que tomam conta do professor iniciante. A ausência de trabalho coletivo nas escolas e a inexperiência e insegurança do professor ao iniciar a profissão aparecem como justificativas para estes fatos. O autor destaca ainda alguns conflitos enfrentados pelo professor em início de carreira, dentre eles: dificuldade em conciliar o ser bonzinho e o ser rigoroso e a repetição inconsciente da postura do professor mais experiente.

Como aponta Mariano, esses conflitos em início de carreira fazem com que muitos bons professores desistam da profissão ou migrem para áreas *hard* do conhecimento.

- ✓ Fontana (2000) acompanhou uma professora durante o primeiro ano de vivência no Ensino Fundamental. A autora identificou conflitos oriundos de vários fatores que, quando confrontados, trazem à tona as diversas concepções de educação existentes entre os indivíduos que trabalham na escola. Analisa ainda os dramas vivenciados pela professora, as formas como ela resolveu esses dramas e a necessidade de apoio própria de quem entra num mundo falado, porém ainda muito pouco experimentado. A autora evidencia o fato de que um professor nunca está pronto no momento em que começa a exercer sua função:

“[...] pensando bem, não está pronta nunca, por mais estáveis, duráveis e semelhantes que pareçam ser nossas características como profissionais. Na nossa mesmice, pequenas novidades vêm à luz, produtos de sobressaltos e de acasos imponderáveis” (FONTANA 2000, p. 109).

Para Fontana, a sensação de fracasso profissional que por vezes toma conta dos professores iniciantes é devida à falta de apoio e à indiferença da coordenação pedagógica. Sobre este aspecto questiona: *Com quem compartilhar as dificuldades encontradas dentro da escola, quando um sentimento de “fracasso profissional” vai se tornando público pelas interferências, pelos olhares e comentários da coordenadora pedagógica?* (FONTANA 2000, p. 113).

- ✓ Tabachnick e Zaichner (1988) em um estudo com duas professoras iniciantes dos EUA analisaram as estratégias por elas empreendidas para reduzir a contradição entre suas crenças e suas condutas em sala.

As professoras Beth e Hannah, ambas com um ano de experiência, já haviam sido estudadas enquanto alunas da disciplina Prática de Ensino.

Beth durante o período em que esteve realizando o estágio supervisionado tinha um ambiente de trabalho agradável, onde seu diretor apoiava um currículo ativo, provocativo e privilegiava os esforços criativos dos alunos. Beth trazia uma visão construtivista de ensino e contava com um firme apoio da comunidade e dos pais dos alunos. Em seu primeiro ano de exercício deparou-se com uma organização de escola muito diferente. O currículo era baseado em atualizações, as dificuldades burocráticas desanimavam os professores e o diretor *vigiava* freqüentemente as atividades desenvolvidas pelos professores, quanto à proposta pedagógica da escola. Após um ano, o pensamento de Beth sobre a conduta do professor em aula teve profundas mudanças. Já não se importava mais para discussões em aula e atividades do tipo *hands on*.

Hannah estagiou em uma escola onde tinha que seguir um currículo altamente estruturado, em blocos temporais específicos e que oferecia poucas alternativas para o professor. As práticas enfrentadas por Hannah não eram consistentes com suas crenças. Os professores mais experientes *vendiam* modelos de relações com os alunos distantes e formais. Em seu primeiro ano de exercício deparou-se com uma situação completamente diferente. Uma escola com cultura, tradição e organização muito diferente. O diretor exercia pouco controle sobre os professores em relação ao planejamento e currículo. Houve momentos em que Hannah se sentiu muito só e isolada, dizia que a comunidade se caracterizava como extremamente conservadora, receosa de novas idéias. Pensou em abandonar o ensino, porém, com apoio dos pais de alguns alunos e de uma professora foi capaz de redefinir significativamente aspectos da escola em relação a sua própria aula e modificar sua conduta para criar maior consistência entre suas crenças e ações.

Tabachnick e Zeichner (1988) ressaltam as diferentes formas que Beth e Hannah se comportaram frente aos conflitos vividos. Em seu primeiro ano de professora, Beth fez declarações de crenças sobre o ensino que se contradizem ou eram inconsistentes entre si. A conduta docente de Beth foi inconsistente com suas declarações referentes à necessidade de um aprendizado ativo e de uma solução criativa para os problemas. As crenças de Beth mudaram bastante ao longo do ano, sendo moldadas pelos conflitos vividos. Hannah, com sua falta de êxito inicial, chegou a pensar em abandonar o ensino, porém no final do ano tinha reafirmado seu compromisso inicial com o currículo orientado que estimula a iniciativa e a solução criativa de problemas. Em nenhum momento fraquejou sua crença frente aos conflitos vividos, reafirmando que era necessário conhecer os alunos como pessoas para ensiná-los com êxito.

- ✓ Bejarano e Carvalho (2003) em um estudo de caso acompanharam uma professora de Física que estava começando a ministrar aulas e ao mesmo tempo concluía o curso de Licenciatura em Física na Universidade de São Paulo – USP.

Os autores descrevem os conflitos desta professora, chamada por eles de *Ani*, em uma escola de Ensino Médio. Segundo eles, as crenças de *Ani* sobre o papel do professor estavam sendo severamente checadas.

“[...] Por um lado a imagem de um professor austero, tradicional, que coloca o conteúdo da matéria como tendo um valor supremo. Por outro, um professor reflexivo, que se preocupa com os alunos, com seus conhecimentos prévios e contextos de vida” (BEJARANO e CARVALHO 2003, p. 9).

Bejarano e Carvalho destacam dois dos principais conflitos vividos pela professora: o primeiro diz respeito a sua dificuldade em se relacionar com os alunos e o segundo a vivência com os outros professores, os quais não estavam satisfeitos com a profissão. *Ani* percebia no discurso dos professores mais antigos uma insatisfação com a situação que vivenciavam. A título de conclusão, os autores declaram que a maneira com que o professor encara seus conflitos e preocupações profissionais derivam em grande parte de suas crenças pré-existentes e de sua disposição para mudá-las.

- ✓ Em outro trabalho, Bejarano e Carvalho (2004) acompanharam a trajetória de um professor de Física, chamado por eles de *Eli*, que também estava começando a ministrar aulas no ano de 1998, porém assim como *Ani* não havia concluído o curso de Física na USP. Os autores destacam os principais conflitos e preocupações que surgiam naquele período da vida de *Eli*, bem como as estratégias empregadas por ele para enfrentar tais situações.

Eli deixa claro que, ao iniciar seu trabalho logo percebeu a total falta de interesse dos alunos, a falta de apoio da direção da escola e a sua dificuldade de relacionamento com os alunos. *Eli* vivenciou diversos conflitos, dentre eles: relação com currículo e instrução da escola e relações interpessoais. A forma com que *Eli* encontrou para lidar com os diversos conflitos foi: proteger seu

sistema de crenças não aceitando as contribuições vindas do programa de formação. Como afirma Quadros et al. (2006) muitas vezes apesar de os professores iniciantes terem estudado teorias contemporâneas de ensino e aprendizagem em sua formação, acabam assumindo uma postura muito próxima àquela que eles condenavam enquanto alunos.

4. Metodologia

O objetivo da presente pesquisa foi identificar os conflitos enfrentados por professores iniciantes nas áreas de Física e Matemática. Participaram da pesquisa dez professores recém formados na Universidade de São Paulo – USP, que ministravam aulas na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo.

A metodologia adotada refere-se a uma abordagem qualitativa de pesquisa, com aplicação de questionários e entrevista semi-estruturada (BOGDAN e BIKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Os questionários foram elaborados contendo questões do tipo semi-abertas onde, num primeiro momento o professor respondia determinada questão e em seguida era convidado a fazer alguma consideração ou justificar sua resposta. Devido à grande dificuldade envolvida em explorar este tema apenas com aplicação de questionários, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com alguns professores. Como afirma Lüdke e André (1986) a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial.

A realização de entrevistas semi-estruturadas foi de fundamental importância para a conclusão da pesquisa, pois teve o intuito de entrar em detalhes sobre o que havia sido respondido nos questionários, além de deixar os professores a vontade para expor questões que considerassem importantes. Algumas questões, que serviram como parâmetros para a pesquisa, versavam sobre: fatores estimulantes e desestimulantes na sua profissão docente; a relação com a direção da escola, a relação com os professores e alunos; questões referentes ao estágio realizado; currículo da escola, além de outras que surgiam durante as entrevistas realizadas.

Os dados derivados dos questionários e das entrevistas foram analisados segundo as categorias de conflitos propostas por Beach e Pearson (1998). Tais categorias foram utilizadas com grande êxito em outros trabalhos, como Bejarano e Carvalho (2004). A análise também foi apoiada em alguns autores supracitados que, de forma direta ou indireta, discutiram em seus trabalhos os primeiros passos do professor iniciante frente aos conflitos vivenciados, suas crenças e condutas.

5. Resultados

A coleta de dados foi realizada durante o segundo semestre de 2008. Os participantes da pesquisa compreendem 40% professoras e 60% professores. A tabela 1 apresenta alguns dados quantitativos referentes aos sujeitos da pesquisa. A análise destes dados indica a idade média dos professores em torno de 25 anos e o tempo médio de atuação em torno de 13 meses.

Tabela 1 – Sujeitos da pesquisa			
	Formação inicial	Idade	Tempo de atuação
Professora A	Matemática	24	15 meses
Professor B	Matemática	22	09 meses
Professor C	Física	23	07 meses
Professor D	Física	28	12 meses
Professor E	Física	24	11 meses
Professora F	Física	25	10 meses
Professora G	Matemática	25	07 meses
Professora H	Física	25	05 meses
Professor I	Física	31	28 meses
Professor J	Física	28	24 meses

A análise dos questionários e das entrevistas semi-estruturadas permitiu identificar alguns dos conflitos enfrentados pelos professores em início de carreira e classificá-los segundo as categorias de conflitos propostas por BEACH e PEARSON (1998).

1. Currículo e instrução

O primeiro conflito identificado faz referência ao confronto entre o currículo proposto pelas escolas e o currículo idealizado pelos professores. Muitos professores reclamaram da proposta curricular encaminhada para as escolas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Tal proposta, chamada pelos professores de *cartilhas do governo*², tem a finalidade de unificar o currículo escolar de modo que todas as escolas iniciem e terminem as atividades juntas. Muitos professores demonstraram profunda insatisfação com o material recebido, afirmando que as

² Para maiores informações, acesse: <http://www.educacao.sp.gov.br/>

cartilhas, além de trazerem erros grotescos de conteúdo e respostas erradas³, prejudicam a autonomia do professor em aula.

“A nova proposta curricular implementada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo [...] não condiz infelizmente com a realidade das escolas públicas. Está sendo muito difícil trabalhar com ela sabendo da grande defasagem de conhecimento [...] sinto que minha liberdade como professora está sendo retirada” (Professora G).

“A escola segue a Proposta Curricular do Estado de São Paulo que em minha opinião é um conteúdo muito extenso para o número de aulas. [...] está sendo enviada para as escolas uma revista do professor [cartilha], para direcionar o professor quanto aos conteúdos. Eu tenho liberdade de mudar a forma como trabalhar esses conteúdos, porém não posso fugir da proposta” (Professor E)

É importante lembrar que o conflito instrucional para o professor iniciante pode representar uma discrepância entre suas crenças, daquilo que pode ser uma boa aula e o que é proposto pela escola.

2. Relações interpessoais

Situações envolvendo a relação aluno-professor infelizmente vêm se tornando um conflito cada vez mais comum no âmbito escolar. Dentre os professores pesquisados 40% citaram fatos ocorridos em ambiente de sala de aula que criaram grandes situações de desconforto.

“[...] agressões, perturbações ‘espiritismo’, vulgarização da sexualidade. É complicado! Tive aluna que bateu na própria mãe, quando a mãe chegou à escola!” (Professora F).

“[...] não há mais respeito. Você pede e eles (os alunos) não fazem nada” (Professor I).

Conflitos interpessoais muitas vezes são tão traumáticos e desestimulantes para os professores iniciantes que acabam por levá-los a desistir da profissão. Uma professora mostrando todo seu descontentamento com a situação vivenciada resolveu mudar de escola. Segundo ela, o modelo da escola não era condizente com suas crenças.

³ Alguns erros identificados pela APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) estão disponíveis em: <http://www.apeoesp.org.br/especiais/reprovado.html>

“Saí da escola por causa de problemas com alunos. A escola, de periferia, contava com alunos com estrutura familiar precária, que iam para a escola apenas para se alimentar e rever os amigos. A escola não se via responsável por estes alunos [...] Como nesta escola prevalecia-se o trabalho individualizado, a direção ou mesmo os colegas professores da escola não se uniam para resolver quaisquer problemas. Por isso, e por não acreditar neste modelo de escola marginalizadora resolvi não fazer mais parte deste grupo” (Professora A).

Este resultado corrobora os resultados de Bejarano e Carvalho (2004) quanto às dificuldades no relacionamento pessoal entre professores iniciantes e alunos, a falta de interesse dos alunos e a falta de apoio da direção da escola.

Ainda com relação a conflitos de cunho interpessoal, a maioria dos pesquisados relatou uma convivência pacífica com os professores mais experientes. Por outro lado alguns professores manifestaram seu descontentamento em relação à direção e coordenação de suas escolas.

“[A coordenação da escola é] pouco aberta a discussões pedagógicas e com novas propostas de integração escola-comunidade. Já a relação entre os professores é amigável, mas não existia trabalho em grupo” (Professora A).

“As relações [direção da escola] centram-se, na maioria das vezes, em aspectos meramente burocráticos, entrega de notas, reuniões em conselhos de classe [...] Entre os professores, sinto-me mais amparado e com eles posso socializar experiências de sala” (Professor B).

“[...] com os professores é muito boa, quanto à direção nem vejo eles direito” (Professor J).

Quando se vê frente a frente com conflitos interpessoais, em geral o professor iniciante percebe que sua história na escola é muito recente, não se sentindo *forte* (preparado, seguro...) o bastante para enfrentá-los.

3. Contextual e institucional

Os relatos dos professores evidenciaram também conflitos contextuais e institucionais, onde os professores vêem a escola como uma instituição que representa a sociedade e que, portanto, traz em suas atribuições compromissos de cunho social, político e cultural com a mesma.

“[...] infelizmente estou um pouca chateada com a minha escola [...] por ser muito tradicional não abre espaço para nós [professores] realizarmos atividades culturais com nossos alunos” (Professora G).

“[...] a escola, muitas vezes, é a única oportunidade que o aluno tem de se integrar a sociedade de forma política e cultural [...] esta é uma realidade que temos que estar atentos, não fechar os olhos” (Professor I).

Ao assumir que a educação é fruto de uma tarefa conjunta de vários segmentos sociais (escola, família, comunidades e meios de comunicação) e olhando criticamente para a sociedade atual, percebemos que a escola está cada vez mais assumindo um papel de destaque na formação humana dos estudantes. A formação cívica do indivíduo, que outrora era reservada em grande parte à família, já faz parte da gama de atribuições das escolas, em especial de educação básica. A escola não é mais apenas um núcleo de formação acadêmica, passou também a atuar na formação política, social e cultural de seus alunos. Esta é uma realidade presente no cotidiano dos professores e que muitas vezes gera conflito no âmbito escolar.

4. Ver-se como professor (conflitos de papel).

Outro resultado da pesquisa diz respeito à falta de experiência e a conseqüente insegurança dos professores recém formados. Nenhum professor pesquisado mostrou insegurança em relação ao conteúdo a ser ministrado. A maior preocupação deles era com a dinâmica das aulas, ou seja, com a situação que estavam vivendo, com a passagem de aluno para professor. Segundo Beach e Pearson (1998) este comportamento evidencia conflitos de papel: o ver-se professor.

“[...] acredito que as dificuldades encontradas estão diretamente relacionadas a problemas devido à falta de experiência” (Professor C).

Um professor relatou uma situação em que sete alunos o cercaram, um pedindo para ir ao banheiro, outro para explicar um exercício, enfim, cada um pedindo algo diferente e ao mesmo tempo, então concluiu: *“[...] eu não sabia como gerir essa situação”* (Professor B). Tal situação

exprime a necessidade dos professores não se restringirem a apenas dominar conhecimentos específicos e ter uma boa bagagem pedagógica: é preciso saber como lidar com as mais diversas situações que se apresentam no cotidiano escolar.

Neste contexto uma das medidas que pode (e deve) auxiliar o professor iniciante é o estágio supervisionado, realizado durante a formação inicial. A prática do estágio supervisionado, além de ser um eixo articulador entre teoria e prática, é o momento em que o futuro professor entra em contato com a realidade escolar.

Segundo Quadros et al. (2006), o imaginário sobre as relações em sala de aula envolvendo professor, aluno e conteúdo criado durante a formação inicial entra em conflito com a realidade escolar quando o aluno assume a função de professor. Sobre este aspecto foi constatado que é consenso entre os professores pesquisados a importância do estágio para a formação docente, porém 70% afirmaram que o estágio realizado durante a formação inicial é insuficiente para preparar o professor para a sala de aula.

“O professor aprende constantemente, nunca estando totalmente preparado [...] é moldado durante os anos de trabalho [...] nenhum estágio ou formação inicial prepara para a prática” (Professor D).

“A formação do professor é sempre incompleta [...] Dominar apenas conhecimentos específicos e ter alguma bagagem pedagógica já não é mais suficiente: o professor assume hoje diversas outras funções que vão muito além daquilo que a formação inicial lhe ofereceu” (Professor B).

Fontana (2000) já havia encontrado resultados semelhantes, revelando que o professor nunca está pronto, que este é construído ao longo do tempo em sua prática docente. Segundo Bencini (2001) quem se imagina pronto limita seus passos e se condena ao envelhecimento, o trabalho deve ser um aprendizado constante, é por meio dele que nos transformamos e desenvolvemos habilidades. A formação não termina com um diploma na mão.

Em meio aos conflitos enfrentados pelos professores iniciantes, não seria nenhum absurdo supor que a maioria dos professores já pensou em desistir. No entanto os resultados da presente pesquisa evidenciaram que apenas 20% já pensaram em desistir da profissão. Dentre estes encontramos afirmações do tipo:

“A faculdade prepara a gente pra um mundo utópico, que não existe [...]” (Professor J).

“[Pensou em desistir...] Sim. O desgaste é muito grande quando você tem certeza de estar realizando um ótimo trabalho, mas não vê o resultado do seu empenho” (Professor I).

Por outro lado, 80% acreditam na educação, não tendo pensado em momento algum desistir da profissão.

“Pensar em desistir? Não. [...] acredito na educação” (Professor E)

“[...] gosto muito da minha profissão [...] acredito que a educação pode melhorar. Acho que se os professores não pensarem assim (e infelizmente muitos não pensam), quem vai pensar e lutar para que haja uma melhora na sua qualidade?” (Professora G).

“Jamais. Desde a primeira aula que dei, senti que aquele era meu lugar. Senti-me muito bem” (Professora H).

Em geral, o professor iniciante ao se deparar com um conflito acredita que a maneira mais promissora de resolvê-lo é não tomar decisões precipitadas. Pensar e refletir podem ser ótimas estratégias. Às vezes afastar-se do conflito é uma medida necessária para enxergar melhor o seu contexto.

Enfim, a maioria dos professores ressalta ainda que apesar de alguns fatores desestimularem a profissão são inúmeros os fatores estimulantes e motivadores como: aprender diariamente coisas novas junto com os alunos, estar sempre estudando e se atualizando, auxiliar não apenas na formação acadêmica, mas também na formação social, política e cultural dos alunos, enfim fazer parte da história de vida de cada aluno.

6. Considerações finais

As constantes e rápidas mudanças em todos os segmentos da sociedade, e nesta se insere a escola e o fácil acesso a informações (Internet, TV, Jornais, Revistas), leva-nos constantemente a (re) pensar a tarefa de ensinar e a formação inicial docente. A relação conflituosa dos professores em início de carreira demonstra que a posição de outrora *detentor* de todo saber, *transmissor* de informações, já não representa uma figura a ser admirada por todos.

A partir do que foi apresentado percebemos que os conflitos enfrentados pelos professores iniciantes se originaram de diferentes fontes e se relacionaram de maneira bem peculiar. É importante lembrar que conflitos podem ser entendidos como situações que o professor não espera encontrar e que

contradiz suas crenças e expectativas. Os professores pesquisados vivenciaram todos os conflitos previstos na tipologia de Beach e Pearson (1998), porém apenas 20% se mostraram desestimulados a ponto de abandonar a profissão. Vimos que muitos dos conflitos vivenciados pelos professores nascem de suas crenças em confronto com o currículo oficial das escolas, com as questões burocráticas e com a passagem de aluno para professor. Os resultados nos revelam também que para muitos professores a escola é encarada não apenas como uma instituição de ensino, mas sim como uma instituição de formação social a qual tem enorme compromisso em inserir os alunos em questões de cunho político, social e cultural da sociedade.

Nenhum professor relacionou diretamente um conflito a uma estratégia de resolução, o que nos remete a pensar que as estratégias de resolução são pessoais e derivam muitas vezes da experiência e do amadurecimento de cada um. Em geral, para o iniciante afastar-se do conflito é uma medida necessária para enxergar melhor o seu contexto.

Enfim, o relato de alguns dos principais conflitos evidencia as dificuldades enfrentadas pelo professor em início de carreira. Sendo assim, esta análise nos encoraja a sugerir que a discussão sobre a vivência em sala de aula, e nela se insere crenças e conflitos, seja incorporada aos cursos de formação inicial e continuada de professores, uma vez que as dificuldades de transpor situações conflituosas são entraves ao processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, ao ver-se professor.

É notório que esta pesquisa de caráter qualitativo não esgota a possibilidade de que surjam novas questões sobre conflitos enfrentados por professores iniciantes, mas apenas levanta algumas questões conflituosas enfrentadas no início da carreira docente que podem ser trabalhadas em cursos de formação inicial e/ou continuada de professores.

7. Agradecimentos

O autor agradece os comentários e sugestões dos árbitros, cujas críticas contribuíram para a melhoria da qualidade do trabalho, e de forma especial agradece aos professores que participaram da presente pesquisa.

8. Referências bibliográficas

- BEACH, R.; PEARSON, D. Changes in preservice teachers' perceptions of conflicts and tensions. *Teaching e Teacher Education*, v. 14, n. 3, p. 337-351, 1998.
- BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. *Ciência e Educação*, v.9, n. 1, p. 1-15, 2003.
- _____. A história de Eli. Um professor de Física no início de carreira. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 26, n. 2, p. 165-178, 2004.
- BENCINI, R. 10 motivos para ser professor. *Revista Escola* (On-line). Edição 146, outubro de 2001. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0146/aberto/mt_246340.shtml>. Acesso em: 03/01/2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.
- FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos CEDES*, v. 20, n 50. p. 107-119, 2000.
- GARCIA, M. C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n.9, set/out/nov/dez, p.51-75, 1998.
- GUARNIERI, M. R. *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 2000. p. 31-61.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARIANO, A. L. S. Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPED. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu - MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt08.htm>>. Acesso em: 03/01/2009.
- QUADROS, A. L.; GOMES, A. F.; ALMEIDA, A. M; ALEME, H. G; FONSECA, M. T; FIGUEIREDO, R. A; SILVEIRA, V. A. Professor em início de carreira: relato de conflitos vivenciado. *Revista Varia Scientia*, v. 06, n. 12, p. 69-84, 2006.

TABACHNICK, B. R.; ZAICHNER K. M. Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos. *In: ANGULO V. L. M. (Org) Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, 1988. p. 135-148.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação & Sociedade*, v.21, n. 73. p. 209-244, Campinas, Dezembro, 2000.

VILLANI, A.; PACCA, J. L. A.; FREITAS, D. Formação do professor de ciências no Brasil: tarefa impossível? *In: VIANNA, D. M.; PEDUZZI, L. O. Q; BORGES, O. N.; NARDI. R. (Org.) Atas do VIII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física*. São Paulo: SBF. 2002 (CD-ROM arquivo: CO21_3.pdf).

Pedro Donizete Colombo Junior possui graduação em Licenciatura em Ciências Exatas, com habilitação plena em Ciências e Física, pela Universidade de São Paulo (2007). Atualmente é Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências do Instituto de Física e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência na área de Ensino de Ciências, atuando principalmente em: Ensino de Física, Centros de Ciências e Educação Não-Formal.