



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

*Relação teoria-prática na perspectiva do professor iniciante nos
anos iniciais do ensino fundamental*

Soraya Tavares de Souza

Brasília, julho/2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

*Relação teoria-prática na perspectiva do professor iniciante nos
anos iniciais do ensino fundamental*

Soraya Tavares de Souza

Orientadora: Prof. Dra. Kátia Augusta Curado P. Cordeiro da Silva

Brasília, julho/2014

Relação teoria-prática na perspectiva do professor iniciante nos anos iniciais do ensino fundamental

Soraya Tavares de Souza

Trabalho Final de Curso apresentado, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado P. Cordeiro da Silva (orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Mírian Barbosa Tavares Raposo
EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Brasília-DF, julho/2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, autor da minha fé, por conceder sabedoria, discernimento e pessoas ao longo da minha vida, que contribuíram para que minhas escolhas pudessem trazer-me até aqui. Aos meus pais Waldemar e Francisca pelo apoio de todos os dias. Aos meus filhos Pedro e Lucas pelo incentivo, compreensão e contribuições. Aos meus irmãos Sandra e Renato e a todos os que vieram compor nossa família a partir de vocês e de todos nós: Amanda, Nathália, Fernanda (meu anjinho que está no céu), Angela, Gilberto, Luana, Lucas, Daniel. Agradeço a vocês pelo carinho nas minhas dificuldades, as alegrias com os acertos e a compreensão sempre que estive ausente.

Agradeço a professora Katia Curado por ter me acolhido exatamente no momento em que mais estive preocupada com os rumos da minha vida acadêmica e por ter aceitado ser minha orientadora, dispensando seu conhecimento, tranquilidade e apoio para que eu pudesse prosseguir.

Agradeço aos amigos que me acompanham ao longo dos anos e que mesmo na ausência ou na distância continuam ao meu lado e aos novos amigos e amigas que conheci dentro da Universidade e que tornaram minha caminhada acadêmica mais interessante: Roberta, Pamila, Rayane, Luciana, Gabriela, Maristela, Fernanda Carvalho, Taynara, Sthepane, Lais, Letícia, Glaucia, Litiane, Rosiana, Amanda e tantos outros.

Agradeço a Universidade de Brasília, a Faculdade de Educação e a todos os professores desta Casa por enriquecerem minha trajetória, contribuindo para o meu desenvolvimento acadêmico. De forma especial e particular, registro aqui meu agradecimento aos primos-professores Mírian Raposo e Ribamar Raposo pelo incentivo, pelas oportunidades e por todo apoio.

Obrigada a todos!

Dedico este trabalho à minha mãe, minha grande incentivadora, aos meus filhos pelo companheirismo e compreensão e à minha família que sempre esteve ao meu lado. Nunca deixaram de acreditar que eu chegaria aqui...

SUMÁRIO

	Página
AGRADECIMENTOS -----	4
DEDICATÓRIA -----	5
RESUMO -----	7
APRESENTAÇÃO -----	9
PARTE I	
Memorial educativo -----	10
PARTE II	
Monografia	
Introdução -----	16
CAPÍTULO 1	
O professor iniciante -----	18
CAPÍTULO 2	
2.1 - Relação teoria e prática -----	28
<i>Uma forma de entender e exercer a unidade teoria e prática: a práxis</i> -----	33
2.2 - Pedagogia e teoria da educação: referências preliminares-----	34
CAPÍTULO 3	
ESTUDO DE CASO: O professor iniciante e a relação teoria e prática -----	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	50
ANEXO	
Anexo I – Roteiro da entrevista-----	55

SOUZA, Soraya Tavares de. *Relação teoria-prática na perspectiva do professor iniciante nos anos iniciais do ensino fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

RESUMO

O conhecimento da realidade educacional é de grande importância para a formação do professor nos cursos de licenciaturas. Nesse sentido, o presente estudo tem como foco a relação entre teoria, prática e práxis na ação pedagógica do professor iniciante nos anos iniciais do ensino fundamental, no momento de sua inserção na experiência profissional. Ao longo deste estudo, objetivou-se direcionar a investigação dos elementos formativos que proporcionem a compreensão dessa relação. Propõe-se o entendimento de que a relação entre teoria e prática revela-se como um fator significativo na construção do conhecimento, ao fazer a aproximação entre a realidade das práticas educativas e da teoria adquirida ao longo da formação do docente, bem como pela compreensão de que é fundamental o professor, seja ele iniciante ou não, refletir sistematicamente sobre a relação teoria-prática, na perspectiva da práxis a qual se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins, tendo como horizonte possível e desejado a transformação da realidade contextual. Para isso, trazemos no primeiro momento, as etapas do ciclo de vida do professor e as diferentes fases vivenciadas pelo professor iniciante, sua formação, as dificuldades enfrentadas na recepção na escola, a estrutura encontrada, o choque da realidade, a aprendizagem da docência e partir da prática pedagógica, num processo que possibilite mudanças e transformações sociais, exigidas nessa sociedade atual. Em seguida, apontaremos como teoria, prática e práxis se relacionam e de que forma se articulam para o desempenho da função docente, na transmissão do conhecimento, na construção da identidade do professor, bem como de que forma as teorias educacionais presentes nos cursos de formação de professores podem influenciar as práticas docentes em sala de aula. Na sequência, entenderemos, na visão dos professores egressos do curso de Pedagogia e inseridos no exercício profissional, como se dá a relação entre teoria, prática e práxis no desenvolvimento de sua ação pedagógica em sala de aula. Os resultados apontam que a despeito de todo processo vivenciado pelo professor iniciante, seu objetivo será sempre o de transpor as fases – do choque da realidade, sobrevivência, estabilização e consolidação, construindo dessa forma, sua respectiva identidade profissional.

Palavras-chave: formação inicial - teoria/prática – professor iniciante

SOUZA, Soraya Tavares de. *Relação teoria-prática na perspectiva do professor iniciante nos anos iniciais do ensino fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

ABSTRACT

Knowledge of educational reality is of great importance to the education of teachers in undergraduate courses. In this sense, the present study focuses on the relationship between theory, practice and pedagogical praxis in action beginning teacher in the early years of elementary school at the time of its insertion on professional experience. Throughout this study, we aimed to guide the investigation of the formative elements that provide an understanding of this relationship. It is proposed that understanding the relationship between theory and practice is revealed as a significant factor in the construction of knowledge by doing the closeness between the reality of educational and theory gained during the training of teaching practices as well as for understanding that the teacher is crucial, be it beginner or not systematically reflect on the theory-practice relationship in perspective of praxis which presents itself as a material transforming activity and appropriate purposes, having as possible and desired transformation of contextual reality. For this, we bring the first time, the steps of the life cycle of the teacher and the different phases experienced by novice teachers, their training, the difficulties faced in school at the desk, the structure found, the shock of the reality of teaching and learning from the pedagogical practice, a process that allows changes and social transformations required in this current society. Then how will point theory, practice and praxis relate and how to articulate the performance of the teaching role in the transmission of knowledge in the construction of teacher identity, as well as how educational theories present in the training courses teachers can influence the teaching practices in the classroom. In the sequel, we understand, in view of the veteran teachers of pedagogy students and incorporated into professional practice, how is the relationship between theory, practice and practice in developing their pedagogical action in the classroom. The results show that in spite of all process experienced by novice teacher, your goal will always be to transpose the phases - the shock of reality, survival, stabilization and consolidation, building this way, their respective professional identity.

Keywords: initial training – theory-practice relationship – qualification teacher

APRESENTAÇÃO

Esse trabalho é uma exigência curricular e requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura do curso de Pedagogia pela Universidade de Brasília. Ele é constituído por duas partes básicas: A primeira consiste no meu Memorial Acadêmico, no qual faço uma exposição de parte da minha história levando em consideração os primeiros anos de escolaridade, a educação básica, os motivos para a escolha do curso, o ingresso no curso de Pedagogia e fatos marcantes da minha trajetória no curso ao longo dos 5 (cinco) anos e 6 (seis) meses que estive na universidade.

Na segunda parte encontra-se o trabalho empírico da monografia, no qual investiguei a “*Relação teoria-prática na perspectiva do professor iniciante nos anos iniciais do ensino fundamental*”, desenvolvendo um estudo teórico sobre teoria e prática e sua relação no contexto da Educação, a partir de autores como: Vázquez (2011), Huberman (2000), Candau e Lelis (2008), entre outros, com a intenção de desenvolver um estudo sobre as abordagens de educação e ensino, fazendo relação ente a teoria e a prática, desde a formação até a atuação profissional.

Os dados que constituíram os elementos do presente estudo vieram da entrevista com professores em início de carreira, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental em instituições públicas de ensino, a partir de seus relatos sobre a fase inicial da vida profissional, os desafios e os desdobramentos da relação entre teoria e prática.

O encerramento do trabalho se dá através das minhas considerações finais e diz respeito às minhas reflexões e perspectivas com relação à profissão de pedagogo, face à minha futura condição de professor iniciante.

MEMORIAL EDUCATIVO

Minha história de vida começou na época da construção/inauguração de Brasília, quando meus pais - ele do Rio de Janeiro e ela da Bahia, se conheceram e se casaram aqui. Sou brasiliense, porém como vivi grande parte da minha vida no Rio de Janeiro (aproximadamente 36 anos), considero-me também carioca. Sou divorciada e tenho dois filhos de vinte e dois anos, os gêmeos e universitários Pedro e Lucas. Pedro cursa Pedagogia, mas está em processo de troca de curso para Arquivologia, e Lucas faz Geofísica, ambos na Universidade de Brasília. Tenho uma irmã que também mora por aqui e um irmão que não larga a Cidade Maravilhosa. Morávamos todos no Rio de Janeiro, até que meu pai, um funcionário público federal aposentado, e minha mãe resolveram voltar a morar em Brasília. Minha irmã e sua família vieram em seguida. Minha trajetória começava a mudar, mas eu ainda não fazia ideia...

Minha vida escolar foi iniciada no Rio de Janeiro, aos cinco anos de idade, numa instituição escolar. Naquele ano minha irmã estava sendo alfabetizada, e por ouvir tantas vezes minha mãe ensinando e minha irmã repetindo, acabei decorando a cartilha e não só isso, aprendendo o método de silabação, por conta disso, fui para a escola antes do previsto. Meu desenvolvimento era muito bom, tanto que quando terminei a primeira série primária, fui encaminhada diretamente para a terceira, sendo aprovada com louvor.

No ano seguinte fui para uma escola pública, mas como era muita nova e minha idade não estava compatível com o que era determinado pelo governo, tive que novamente cursar a terceira série. Fiquei no sistema público até a oitava série do ginásio. Lembro-me de que o acesso ao ensino público, assim como nos dias atuais, era alvo de grande disputa. Os questionamentos sobre qualidade e comprometimento também eram constante.

Como sempre tive bom desempenho na escola, sempre fazia parte da Patrulha Escolar (PE), do Centro Cívico Escolar (CCE) e do Pelotão da Bandeira, que via de regra era reservado para os alunos que se destacavam em suas respectivas turmas. É inegável o apelo cívico através desses programas da escola. Cabia a História apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria, além do sentimento patriótico e exercício cívico.

Um fato interessante desse período é que vivíamos o período de ditadura no Brasil e meu pai, que era funcionário público federal, viu muitos amigos e conhecidos sofrerem por seus posicionamentos contrários e até desaparecem. Ele vivia pedindo para mim e para a minha irmã que tivéssemos cuidado e não nos aproximássemos de movimentos estudantis e/ou revolucionários. Esses assuntos eram tabus, em nossa casa.

Já no Segundo Grau, meus pais resolveram que seria melhor estudarmos numa escola particular no nosso bairro, com boa fama, cujo dono era um Pedagogo e toda a sua família era envolvida com a Educação. Nessa mudança de escola, alcancei minha irmã e acabamos juntas na mesma turma de Técnico de Contabilidade, durante os três anos. Foi bom e foi ruim. A parte ruim apoiou-se no fato de que sempre fui mais popular e mais estudiosa que ela, e tenho certeza de que devo ter causado algum incômodo por isso. No entanto, a parte boa foi que logo no primeiro ano, nós duas formamos um forte grupo de estudos com oito integrantes (seis meninas e dois meninos). Fizemos os melhores trabalhos, conseguíamos bom desempenho nas provas, mobilizávamos outros estudantes para as atividades na/da escola, a direção da escola abria espaço para ouvir nossos pleitos. A escola era quase o quintal de casa... Até hoje temos contato com as meninas do grupo.

Foi uma fase muito marcante na minha vida! Eu não tinha e via dificuldades em estudar, pois conseguir assimilar os conteúdos no momento das explicações, mesmo sem dispensar muito tempo para o estudo em casa, meu rendimento na escola era notável. Sempre fui muito respeitado por todos os meus professores por isso.

Ao final do terceiro ano, fiz vestibular. Antes de contar o resultado, relembro uma situação vivida por vários jovens ao longo da vida, especialmente, no momento da escolha da carreira e da possível instituição que irão ingressar. A escola, professores, familiares, amigos e outros, por vezes, reproduzem um discurso para o aluno/jovem de que pode não ser possível para ele entrar nesse ou naquele curso, muito menos naquela universidade pública. Elencam vários motivos como: falta de preparo, disputa acirrada, vagas destinadas a quem tem melhor formação do que você; enfim, é como se dissessem: Isso não é para você! Bom, eu vivi isso na pele...

Fiz vestibular no sistema da Cesgranrio, no qual você escolhia o curso que queria e podia marcar várias opções de instituições públicas e privadas, para o primeiro ou

segundo semestre, para matutino, vespertino ou noturno, tudo isso no mesmo certame. Passei em primeira chamada numa instituição privada e fiz logo a matrícula. Sequer considerei a possibilidade de olhar as chamadas seguintes, pois como disse anteriormente, “achava que não era para mim”.

Escolhi o curso de Direito na “falecida” Universidade Gama Filho que, naquela época, era uma instituição respeitada, com ótima reputação. Assim como nas experiências escolares anteriores, não tive qualquer dificuldade nesse período de estudos e tinha um bom relacionamento com meus professores. Os conteúdos das disciplinas, de modo geral, eram baseados nos códigos (civil, penal, tributário, processuais, etc.) e as aulas ministradas por pessoais ligadas à área jurídica. Os professores sempre davam oportunidade para participarmos de eventos, julgamentos, congressos da área, a fim de que nossa formação fosse pertinente com o que efetivamente acontece no meio jurídico.

Nesse período eu tinha um namorado que estudava junto comigo. Ainda cursando a faculdade, começamos a trabalhar e resolvemos nos casar. Foi uma decisão bem pensada, mas que inicialmente não foi muito bem aceita por nossas famílias, pois tínhamos apenas 21 anos. Finalmente, resolvida essa pendência familiar, nos casamos nas férias de verão de 1987. Tudo lindo! Tudo como planejado! Sem dívidas, sem dúvidas... mas, com a nova vida, novas responsabilidades, moradia um pouco mais longe da faculdade, falta de visão do que nossa decisão poderia acarretar no futuro, trancamos a faculdade. Ele retornou três anos depois. Eu, não!

Fazia apenas cursos de aperfeiçoamento nas minhas áreas de atuação – de secretária, administrativa e idiomas - e dedicava-me ao trabalho, marido, família, igreja, amigos, lazer, etc. Um fato interessante é que enquanto estava no Rio de Janeiro, nunca tive qualquer dificuldade para ser admitida nos cargos pretendidos, nas melhores empresas por falta de um diploma de curso superior. Por conta disso, ainda que desejasse voltar a estudar – coisa que amo fazer, não me sentia “obrigada” profissionalmente e, com o nascimento dos gêmeos, eu fiz minha opção pela família.

Um dia, infelizmente, meu casamento acabou. Precisei do colo da família e fiz uma mudança radical na minha trajetória: voltei para Brasília e meus filhos também vieram... meus pais e minha irmã já estavam morando aqui. Recomeçar não é nada fácil,

principalmente numa cidade diferente, com novos ambientes, novas pessoas... Na tentativa de que essa decisão trouxesse paz, conforto, novos horizontes e realizações, começamos nossa vida aqui: nova casa, nova escola para eles, novo emprego para mim, nova igreja, mas com uma família para apoiar. Ainda bem!

Chegou, enfim, a fase do PAS e Vestibular dos meus filhos. Queria muito que fosse uma fase tranquila para eles, entretanto queria imensamente que eles passassem na UnB, primeiramente porque pensava muito naquela situação que eu vivenciei no meu Segundo Grau: de que uma instituição pública não era para mim, e queria muito que eles se “apropriassem” da UnB, pois era para eles, sim! Por outro lado, pagar faculdade para os dois seria complicado.

Achei que uma forma de apoio seria fazer o vestibular com eles. Como queria melhorar meu desempenho na empresa que trabalho, no primeiro vestibular eu marquei Ciências Contábeis, pelo Sistema de Cotas (meu pai é negro) – mas, prefiro não estender esse assunto e ainda bem que não fui para entrevista e acabei desclassificada. Destaco aqui que mesmo tendo consciência da tal história de “que não é para mim, que é impossível passar na UnB, etc.”, havia deixado mais uma vez de olhar o resultado.

Nessa época, minha prima Profa. Dra. Mírian Raposo convidou-me para assistir duas aulas de pós-graduação ministradas por ela, num curso de formação continuada para professores de escolas públicas de uma cidade no interior da Bahia. Foi o suficiente para a escolha do vestibular seguinte: o curso de Pedagogia – apaixonei-me no primeiro contato.

Meu caminho até a Universidade de Brasília se deu, então, pela vontade de voltar a estudar e pelo incentivo aos meus filhos que estavam na fase de prestar vestibular. Fora dos bancos escolares há, pelo menos, 20 anos, consegui minha aprovação no primeiro vestibular de 2009.

Meu primeiro semestre foi extraordinariamente emocionante por estar novamente em contato com um ambiente acadêmico, por conhecer novas pessoas e, muito embora eu pudesse ser tia ou mãe da maioria dos meus colegas de curso, fui muito bem recebida por todos e soube por alguns deles sobre o incentivo aos seus pais para que retornassem aos estudos, a partir do contato com a minha história.

Ao longo dos semestres fui conhecendo o curso, sua história, suas propostas, área de atuação, seus teóricos e teorias, professores fantásticos e outros nem tanto, as possibilidades que só a Educação pode proporcionar para o futuro do país, entre outros. No entanto, algumas coisas me inquietavam e eu precisava resolver. A primeira questão era: Quem eu seria e quem eu gostaria de ser no desempenho da minha profissão? E, mais ainda, quem iria ajudar-me a responder a essas questões?

Como já estou inserida no mercado de trabalho há muitos anos e atuo diretamente na área administrativo-financeira desde o início da minha vida profissional, num primeiro momento talvez, isso até pudesse representar um obstáculo que não me deixasse visualizar as novas áreas sobre as quais eu poderia e deveria efetivamente me debruçar. Entretanto, a maturidade profissional, mesmo em área adversa, trouxe-me à consciência de que posso, sim, através da minha nova formação contribuir para a constituição de um futuro melhor para as outras pessoas.

Posto isso, optei por dedicar-me aos meus estudos de forma integral e responsável, a fim de que minha trajetória no curso de Pedagogia se desenvolvesse de forma significativamente comprometida e frutífera, de tal forma que eu pudesse caminhar em busca das respostas às minhas inquietações sobre o meu papel no desempenho da minha futura profissão.

Em meio às minhas dúvidas e inquietações, ao final de uma aula, fui procurar algumas colegas para oferecer uma solidária carona até a Rodoviária. Que bom! Encontrei Pamila, Rayane e professora Kátia Curado conversando sobre o GEPEFAPE - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e atuação de Professores/Pedagogos e sobre os Projetos (3, 4 e 5) oferecidos por ela. Ao comentar com a professora sobre meu sentimento de estar “perdida”, ela convidou-me para conhecer e fazer parte dos seus projetos e do GEPEFAPE, acolhendo-me e tornando-se minha orientadora.

Mesmo com algumas dúvidas sobre os caminhos que iria trilhar até chegar a este trabalho final de monografia, foi a partir das duas fases do Projeto 4 nas escolas, ao observar o trabalho do professor em sala de aula, no contato diário com seus alunos, com os outros professores, coordenadores, orientadores, servidores e comunidade escolar em geral é que fui delineando o presente tema. A partir das observações na escola, fui levada a

pensar na condição do professor iniciante, especialmente no momento em que ele está ingressando na sua vida profissional, recém-saído de sua formação. Quais seriam suas maiores dificuldades, seus maiores desafios; de que forma o professor convive com as diversas situações que ele encontra no cotidiano da escola, com as quais teve contato apenas por meio da teoria ou, quando muito, pela experiência de estágio.

Enfim, o que veremos nas páginas que se seguem é produto do meu percurso na graduação com foco nas observações do Projeto 04 – estágio obrigatório do curso de Pedagogia, bem como da pesquisa realizada com professores iniciantes em fase de inserção profissional na escola.

INTRODUÇÃO

A presente monografia aplica-se a estudar de que forma se dá a relação entre a teoria e a prática na perspectiva do professor iniciante nos anos iniciais do ensino fundamental, no momento de sua inserção na experiência profissional, a partir de das minhas inquietações ao longo da formação, diante do acesso às teorias e orientações do que poderia ou do que seria o melhor fazer pedagógico, que efetivamente cumprisse o processo de ensino-aprendizagem de forma eficiente e eficaz.

A partir de então, foi possível investigar, entender e questionar, através deste trabalho, os elementos que identificam esse primeiro momento, as experiências, os desafios, o desempenho do professor, nas distintas fases vivenciadas pelos professores.

A formação inicial e continuada do professor, segundo foi possível verificar na revisão bibliográfica, deve contemplar as percepções sobre as novas demandas e necessidades que constituem o campo da ação humana e da prática social dos indivíduos, a partir da articulação entre a teoria – ao longo da formação e a prática – no desempenho de sua função como docente.

O presente estudo tem como objetivo geral investigar os elementos formativos que proporcionem a compreensão da relação teoria-prática na perspectiva do professor iniciante nos anos iniciais do ensino fundamental, na sua inserção na carreira profissional. Como forma de contribuir para o alcance do que está previsto no objetivo geral, foram traçados como objetivos específicos: compreender as fases do ciclo de vida dos professores e sua influência no desenvolvimento profissional do professor iniciante; conceituar a relação entre teoria, prática e práxis pedagógica; identificar as principais percepções do professor iniciante e como se estabelece a relação teoria-prática na perspectiva da práxis, em sua prática como docente.

Com o objetivo de abordamos essas questões, dividimos o trabalho em três capítulos. No Capítulo I, apresentamos as etapas do ciclo de vida do professor, segundo Huberman (2000) e as diferentes fases vivenciadas pelo professor iniciante, sua formação, as dificuldades enfrentadas na recepção, a estrutura encontrada no ambiente escolar, o choque da realidade, a aprendizagem da docência a partir da prática pedagógica, e a necessidade de que esta possibilite as mudanças e transformações sociais, exigidas nessa

sociedade atual. Assim como, aborda também, a formação como um processo que implica em reflexão sobre as concepções do ser professor e da ação que transforma e é transformada.

No Capítulo II, buscamos por meio dos teóricos e estudiosos do tema, compreender os significados de teoria, prática e práxis, como se relacionam e de que forma se articulam para o desempenho da função docente, transmissão do conhecimento, construção da identidade do professor. Abordamos, também, as teorias educacionais presentes nos cursos de formação de professor diante das práticas docentes em sala de aula.

O capítulo III traz a análise e discussão dos dados levantados na entrevista realizada com professores iniciantes em inserção da carreira profissional, com o objetivo de compreender como a relação entre a teoria e a prática se articulam, na perspectiva da práxis.

A metodologia adotada é um estudo analítico-descritivo de cunho qualitativo. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, permitindo a apreensão de dados que sejam significativos para a pesquisa sobre o tema, gerando informações de caráter quantitativo e qualitativo.

Essa monografia é encerrada como as considerações e reflexões aqui levantadas e que encaminhem os entendimentos sobre a relação entre teoria, prática e práxis no desempenho da função docente do professor iniciante.

CAPÍTULO I

Pretende-se ao longo do capítulo compreender como se dá a inserção do docente no exercício de sua profissão, a partir do processo de aprendizado do que é ser um professor, por meio da discussão a respeito de sua formação inicial e diante das diferentes fases que esse profissional vivencia nesse momento inicial de profissionalização.

O PROFESSOR INICIANTE

A literatura sobre o professor em início de carreira é bastante significativa, principalmente no que se refere aos estudos dos dilemas e dificuldades vivenciados neste período. O enfoque nesta fase inicial da carreira docente tem se dado por ser considerada “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p.84).

O início da docência representa também um período de iniciação profissional, de ingresso na carreira docente, especialmente por aqueles que estão migrando de sua condição de estudante para a de professor. Trata-se de um período importante e significativo, no qual ocorrem as primeiras e principais marcas da identidade, assim como o estilo que irão caracterizar o profissional (LIMA, 2006).

A inserção do professor na vida docente é uma das fases do processo de desenvolvimento profissional que, segundo Huberman (2000) corresponde aos dois ou três primeiros anos de ensino e se caracteriza pelos aspectos de sobrevivência e descobertas. O desenvolvimento da carreira do professor poderá ocorrer de forma tranquila ou não, dependerá das condições que encontrar em seu ambiente de trabalho, das relações que estabelecer com seus pares, do que vivenciou e apreendeu ao longo de sua formação e do apoio que será dispensando nessa primeira fase da vida profissional (PAPI, 2010).

A partir de seus estudos sobre o ciclo de vida dos professores, Huberman (2000) identificou estágios da carreira docente e ressalta que se trata “de um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, discontinuidades” (p. 38).

Ao estudar o ciclo de vida profissional do professor, Huberman (2000) considera seus anos de experiência docente, bem como de que forma suas características pessoais

influenciam a organização e simultaneamente por ela são influenciados. Além disso, destaca que é necessário compreender o caminho que se percorre tendo em vista sua evolução no tempo em função de um conjunto de etapas como idades, circunstâncias sociais e históricas e estágios profissionais.

Os diferentes e variados acontecimentos experimentados pelo professor ao longo do desenvolvimento de sua vida profissional proporcionam as mudanças de etapas sugeridas por Hubermam, as quais não são estáticas, lineares e nem universais. As etapas propostas pelo autor são: exploração, entrada na carreira, estabilização, consolidação de um repertório pedagógico, diversificação/questionamento, conservantismo, serenidade, distanciamento afetivo, desinvestimento, sereno ou amargo (HUBERMAM, 2000).

Na primeira fase, ou seja, a entrada na carreira que compreende os dois ou três primeiros anos da vida profissional - embora a definição do período não seja consenso em relação a outros autores - o docente vivencia importantes momentos que irão delinear toda a sua atuação ao longo da carreira, a saber, o choque da realidade, a sobrevivência e a descoberta (LIMA, 2006).

Na fase de iniciação profissional

o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica. Quando se fala sobre o período de iniciação profissional há, portanto, uma aproximação tanto de fatores pessoais quanto de fatores e aspectos profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se defronta o professor (PAPI, 2010).

Especificamente nessa fase inicial ocorre o choque do real ou choque da realidade. Trata-se de uma expressão popularizada pelo holandês Veenman (*apud* MARIANO, 2005) e faz referência entre o real e o ideal. O estudante vivencia ao longo de sua formação inicial a expectativa do que deveria ser o trabalho do docente, a fim de alcançar o ideal proposto para o melhor desempenho da função docente. No entanto, ao se deparar com o que realmente ocorre na prática, na realidade cotidiana da sala de aula, experimentam esse choque do real (MARIANO, 2005).

Hubermam (2000) ressalta que a constatação da complexidade da carreira, a preocupação pessoal, a distância entre os ideais e as realidades da sala de aula, a relação

pedagógica e a transmissão do conhecimento, são elementos que tomam conta do professor iniciante, levando-o ao sentimento de sobrevivência e ao de descoberta.

A fase da sobrevivência é caracterizada pelas dificuldades da vida cotidiana, como as diferenças entre o que é idealizado na fase de preparação e o que efetivamente ocorre na realidade, agravadas pelo pouco apoio que é oferecido pelas instituições e à própria falta de iniciativa para buscar ajuda, em geral, resultando em um isolamento em relação aos colegas de trabalho. O docente tem a sensação de um constante teste diário por parte dos outros profissionais, o que pode gerar um sentimento de desclassificação (LIMA, 2006).

Outros fatores também são destacados como a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação inicial e o desenvolvimento de uma concepção de ensino mais técnica, o objetivo da manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta dos alunos, a motivação e o trato com as características individuais dos alunos, o relacionamento com pais, alunos e comunidade, a preocupação com a própria capacidade e competência, a docência vista como trabalho cansativo, física e mentalmente (VALLI; VEENMAN *apud* LIMA, 2006).

Lima (2006) pontua outras dificuldades: controle das situações, inseguranças, preocupações e submissão à opinião de professores mais experientes; aprendizagens pelo processo de tentativa e erro; conformismo às normas e regras sociais e desejo de agradar seus pares; preocupação com a disciplina que pode refletir ausência de autoridade; domínio de conteúdos; diferença entre a idealização da realidade e a realidade tal qual é vivenciada na inserção profissional; falta de reflexão nas escolhas dos modelos de ensino; problemas didáticos acima dos problemas pessoais; forte influência das experiências vividas enquanto estudante.

Por outro lado, na fase da descoberta, o professor iniciante experimenta o que é “sentir-se profissional, ter a sua sala de aula, fazer parte de um corpo de profissionais (...), o professor encontra um lugar no universo do trabalho” (MARIANO, 2005). Nessa fase, o docente descobre o prazer de atuar, de trabalhar em equipe e sentir-se parte integrante dela, busca desenvolver um bom relacionamento também com seus alunos, aplicando as teorias apreendidas ao longo da formação e buscando novos conhecimentos, assim como aumenta seu compromisso profissional. Dessa forma, vai formando sua identidade profissional (LIMA, 2006).

Conviver com o fracasso escolar, com as frustrações no controle da disciplina e aprendizagem dos alunos diante de uma atuação ineficiente, a vergonha de admitir o que não sabe optando por não pedir auxílio aos colegas e superiores, o relacionamento conturbado com os pais, a falta de apoio institucional da escola são fatores que podem acabar levando o professor iniciante a um estado de solidão e de isolamento.

As referências que orientam o fazer docente originam-se de múltiplas fontes que se cruzam, se sobrepõem, se contradizem nas atitudes tomadas diante das confusões e complexidades que estão presentes no cotidiano escolar (LIMA, 2006).

A inserção profissional também está ligada às questões das condições de trabalho e pode ter seu desempenho prejudicado a partir de alguns importantes aspectos como a falta de planejamento, a constante alteração do grupo a partir do rodízio de professores de um ano para o outro, a precariedade dos recursos materiais, assim como a falta de apoio da administração da escola. Segundo Lima (2006) as condições de trabalho devem ser consideradas, a fim de que essas “dificuldades sentidas pelos professores do início da docência não acabem por prejudicar seriamente a aprendizagem de seus alunos”.

Huberman (1992) afirma que no período de formação, o futuro professor pode ser levado a acreditar que a utilização ou aplicação de todo o repertório de conhecimento e saberes aprendidos, aliado as adaptações necessárias à realidade escolar, sejam suficientes para o desenvolvimento e sucesso na sua atuação como docente. No entanto, o autor alerta para a necessidade de se levar o acadêmico a outras vias de reflexão, entendendo que o processo de aprendizagem docente se modifica a cada fase da carreira, como as etapas da sobrevivência e da descoberta, bem como se estende por toda a vida profissional.

O desafio de transpor as etapas do início da carreira docente torna-se ainda mais significativo pela falta de políticas educacionais que possibilitem algum tipo de apoio para o professor iniciante, e muitas vezes, como já dissemos anteriormente, pela falta de suporte pedagógico dos colegas de trabalho e da própria escola. No caso dos anos iniciais do ensino fundamental, Lima (2006) destaca que “as próprias professoras iniciantes têm de se responsabilizar individualmente por esse processo de sobrevivência”.

O professor em início de carreira que esteja vivenciando a fase da sobrevivência e não encontre o suporte necessário ou adequado para que consiga avançar, vai buscar diferentes alternativas para superar as dificuldades enfrentadas, a fim de que suas

angústias e ansiedades sejam amenizadas (LIMA, 2006). A busca por formação ou informação por parte dos professores iniciantes pode ocorrer de maneira informal, muitas vezes na tentativa de partilhar dificuldades, problemas, fracassos, recursos, sucesso, em sua maioria, fora da escola, e dessa forma, pouco ou nada contribui efetivamente para a formação e aprendizagem do docente.

Diversos autores revelam que o incentivo à formação inicial, à autoformação e à formação continuada é fundamental para que o trabalho docente migre de um plano individual, o qual vem sendo considerado como o objetivo primordial das políticas educacionais no Brasil, para uma política pública de caráter coletivo, com estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento profissional do professor iniciante.

Na perspectiva de Lima (2006), além de ser um momento no qual o professor marca seus principais traços de identidade e de estilo, a fase inicial de sua carreira tem se mostrado, ainda, como um período contíguo da aprendizagem docente iniciada nos primórdios de sua vida escolar, na educação básica. Ou seja, a partir de seu contato e experiências com os professores e a escola, o estudante – futuro professor - vai se identificando com posturas, atitudes e práticas docentes que mais lhe agradam.

De um modo particular, os aspectos relacionados ao ensino da disciplina são considerados como fatores que dificultam o trabalho do professor na fase inicial da carreira docente. Lima (2006) constata que o desenvolvimento da carreira docente, no que se refere à aprendizagem de ser professor apresenta as seguintes características como as mais marcantes:

Busca pelo controle das situações e manifestação de ausência de autoridade, a indisciplina é o que mais lhes preocupa; os professores experientes constituem-se como referências de opinião; expectativas e sentimentos fortes e, às vezes, contraditórios; aceitação de normas e regras da instituição com vistas a agradar seus colegas, sendo de fácil identificação com valores e crenças da maioria; preocupação em dominar os conhecimentos específicos e intensa aprendizagem por tentativa e erro; choque com o real, concretismo cognitivo e autoproteção; desenvolvimento de diferentes metodologias e estilos de ensino, mesmo não sendo capaz de refletir sobre a escolha de cada um deles; os problemas didáticos prevalecem sobre os pessoais e organizacionais, embora, transformações pessoais sejam registradas neste período; atuação diferenciada nos diferentes contextos e influência substancial das experiências de estudantes (LIMA, 2006).

O docente vive então um período de grande preocupação consigo mesmo, com sua prática e com seu trabalho, além de outras situações que contribuem para que a fase inicial de sua carreira seja difícil e com grandes desafios, pois muitas vezes recebe as turmas

consideradas como as mais complicadas e/ou problemáticas (Lima, 2006), bem como lhe são atribuídos a reserva dos piores horários para as suas aulas ou turno com horas/aula dispersas (CAVACO, 1992).

No entanto, é importante ressaltar que, a despeito das dificuldades vivenciadas pelo professor iniciante, existem fatores positivos que incentivam e desafiam o docente a avançar no desenvolvimento de sua carreira profissional. Isso se dá, especialmente, pelo empenho e motivação experimentados com o ingresso na profissão, assim como o desejo de desempenhar um bom trabalho, desenvolvendo e aplicando os conhecimentos aprendidos no período de formação e, com o objetivo de enfrentarem os desafios desta fase da carreira, tentam inovar e utilizar metodologias atuais de sua disciplina.

Cavaco (1992) destaca mais dois fatores positivos como a preferência dos alunos pelos docentes iniciantes e a afetividade manifestada por eles, assim como o sentido social encontrado na profissão, ou seja, a escolha do ensino é fortalecida e se mostra resistente às dificuldades.

Nas escolas, geralmente, o professor novato fica à mercê da sorte, podendo ou não conseguir superar a fase das adaptações que está confrontando. Assim, sem ter com quem compartilhar suas dúvidas, seus acertos e seus erros, o professor acaba apoiando sua prática em ações que vivenciou na época de estudante, reproduzindo a prática de seus antigos professores, o que dificulta sua transformação na busca de uma atuação mais significativa e inovadora em suas atividades docente.

Ao falar sobre organização do corpo docente, Cavaco (1992) aponta que se este for “empenhado e dialogante” realizando atividades em comum, por meio do acolhimento e participação de todos, será possível criar um ambiente favorável à formação de cada professor. Nesse caso, a crise em decorrência da adaptação do professor iniciante poderia ser significativamente minimizada.

Veenman(1984) observou em suas pesquisas a ocorrência de mudanças do comportamento do professor iniciante, com práticas características de um estilo mais democrático no início da carreira para um estilo severo à medida que vai ganhando mais experiência no exercício de sua função.

Uma das questões centrais na fase da descoberta, ou “choque da realidade”, trata-se da relação teoria e prática, pois uma das queixas principais é a questão do

“distanciamento entre teoria e prática”. O docente tem uma grande dificuldade no início de sua carreira, pois, além da insegurança e do medo próprio a qualquer ingressante numa determinada atividade, os professores iniciantes sentem-se despreparados para enfrentar uma sala de aula, pois inseridos na prática não sabem buscar na teoria aprendida, elementos que os ajudem a organizar, desenvolver e avaliar seu trabalho.

Os cursos de formação docente são globalmente idealizados com base em pressupostos aplicacionistas do conhecimento: os educandos passam determinado período a assistir aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proporcionais. Na sequência, ou no decorrer dessas aulas, realizam o estágio que serve para a aplicação desse conhecimento. Ao término da formação, passam a atuar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, muitas vezes, que os conhecimentos obtidos não se aplicam adequadamente na ação cotidiana (CORREIA, 2008).

Esse modelo contém sérios problemas, pois passa a ideia errônea de que basta ao professor recém-formado conhecer o conteúdo e exercer o domínio de turma para que seu trabalho seja um sucesso. Isso é uma falácia, denominada por Riggio (1999) de senso comum pedagógico. Conforme visto em Nunes (2001), estudos recentes acerca da formação de professores, tanto inicial como contínua, vêm dando destaque à necessidade de se analisar a questão da prática pedagógica em cursos de formação de professores, como algo de elevada relevância, opondo-se às abordagens que tratavam de separar formação e prática cotidiana.

No Brasil, é a partir dos anos 1990 que se inicia a busca por novos enfoques e paradigmas visando entender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/ aprendido, pois havia a constatação cruel de que estavam sendo formadas visões anacrônicas do processo, que repassam a ideia de que a formação do professor acaba quando o mesmo se gradua. Assim passam a ser desenvolvidos estudos que, levando em conta a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, procuram resgatar o papel do professor, dando destaque à importância de se pensar a formação desse profissional sob uma perspectiva que ultrapasse a acadêmica, englobando o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Assim, a década de 1990 foi marcada pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores embora, ainda hoje, tais temáticas não recebam a devida valorização nas pesquisas e programas de formação de professores (NUNES, 2001).

Uma questão que sempre provocou preocupações na autora deste trabalho, centrava-se na relação dicotômica existente entre teoria e prática. É interessante registrar que esta dicotomia era percebida também nas vozes angustiadas dos alunos e de outros professores. Em razão disto, havia a necessidade de investigar a realidade desta formação, com a intenção de nela intervir. Com a promulgação da LDB n.º 9394/96, ou mesmo antes dela, a formação de professores passava por um amplo debate nos segmentos da sociedade, e a relação teoria e prática constituía-se tema recorrente e polêmico nestes debates (SILVA, 2001).

Entretanto, com base no que é estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nacional 9394/96), as novas concepções de formação devem buscar valorizar a prática docente, enfocando a análise e a reflexão do professor e a formação continuada. A atual proposta de formação inicial de professores no Brasil inclui a prática pedagógica como conteúdo de formação desde o início do curso: conteúdo e prática são entendidos como situações de formação permanente.

O desafio que se coloca na formação inicial de professores é o de capacitar profissionais que consigam conduzir a sua prática pedagógica tanto em função da realização individual, quanto da necessidade a formação inicial ou continuada do professor deve prepará-lo para atuar na docência e compreender sua prática pedagógica como um processo de aprimoramento contínuo. Tanto as bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais.

Dessa premissa depreende-se que, em princípio, a formação continuada ocupa significativa parcela da carreira, e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento na prática.

Durante o processo de formação, o estudante de licenciatura aprende teorias contemporâneas sobre o processo de ensino e aprendizagem, nem sempre articuladas com

a prática docente. Considera-se imprescindível que o professor saiba estabelecer uma relação entre a teoria que é ensinada nas instituições de ensino superiores e, sua prática pedagógica em sala de aula: Um dos obstáculos que o docente se depara em início de carreira é compreender que o ensinar condiz em apenas transferir conhecimentos, mas ajudar na construção do conhecimento do aluno, uma vez que seu papel é planejar o processo de ensino e mediar o de aprendizagem, considerando sempre as condições sócio-histórico-cultural do discente.

De acordo com Freire (1996): “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”. Destaca-se que a prática dos professores é rica em possibilidades para a construção da teoria. Portanto, há uma necessidade emergente de voltar as pesquisas à investigação da forma com a qual o professor iniciante pode construir teoria a partir da prática docente e ainda de compreender essa relação, que não pode ser aplicacionista, ou seja, centrada no desempenho e nas capacidades práticas em detrimento do saber teórico; e nem associativista, tendo teoria e prática como pólos separados, mesmo que não sejam opostos.

A partir da literatura pesquisada para o presente estudo, verificamos que a relação entre teoria e prática apresenta três visões distintas. A visão dicotômica, pautada na dissociação entre teoria e prática, que são elementos isolados e autônomos, cabendo aos teóricos elaborar, pensar, refletir, planejar e, aos práticos, executar, agir e fazer. A visão associativa percebe teoria e prática como elementos separados, mas não opostos. Nesse caso, a prática não era capaz de criar, inventar ou trazer situações novas, era apenas uma mera aplicação da dimensão teórica. E a visão de unidade, em que teoria e prática são componentes indissolúveis da práxis, autônomas e dependentes, é a constituição de um todo único numa relação de interdependência e reciprocidade. A teoria não mais rege a prática e a prática não significa mais a aplicação da teoria (CANDAU e LELIS, 2008; VÁZQUEZ, 2007; entre outros).

É indispensável compreender a relação entre a teoria e a prática como processo através do qual se constrói o conhecimento. Ambos devem ser trabalhados simultaneamente constituindo uma unidade indispensável, pois a prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria.

Nesse sentido no segundo capítulo discutiremos a relação teoria e prática, a partir da premissa que é indispensável compreender a relação entre a teoria e a prática como processo através do qual se constrói o conhecimento.

CAPÍTULO 2

Os desafios na formação dos professores decorrem das atuais mudanças e transformações experimentadas pela sociedade de modo geral, assim como da perspectiva de uma educação que possa impactar significativamente na formação dos indivíduos. Dessa forma, no presente capítulo, estão destacados aspectos relevantes sobre a consciência crítica da relação necessária entre teoria e prática.

2.1 Relação teoria e prática

No sentido de melhor compreender a relação entre a teoria e a prática como elementos do processo da construção do conhecimento, neste capítulo serão abordados além dos conceitos e concepções dos termos, os aspectos dessa relação que podem influenciar e que também são influenciados na formação do professor e sua futura atuação como profissional, em sala de aula. Dando ênfase a uma prática pedagógica que, baseada em fundamentos teóricos, alcance condições adequadas à transmissão, produção e socialização do conhecimento, a partir do movimento de reflexão-ação-transformação na perspectiva da práxis.

A palavra prática tem origem no grego *praktikós*, de *prattein*, tem sentido de *agir, realizar, fazer*. Faz referência à ação que o homem exerce sobre as coisas. A palavra teoria vem do latim *theoria*, que significa concepção, esquema mental, e do grego *theoria*, como contemplação, especulação, olhar para algo, e *theoros*, espectador, aquele que olha.

Articular a relação entre a teoria aprendida no período de formação na instituição de ensino superior e o desempenho de sua prática pedagógica em sala de aula para transmissão do conhecimento, configura-se em mais um desafio enfrentado pelo professor iniciante. Segundo Tardif (2002) isso ocorre porque as teorias ensinadas, na maioria das vezes, não foram concebidas a partir das realidades cotidianas do ofício do futuro professor, não tendo desta forma eficácia e nem valor simbólico prático ou mesmo porque se tem uma visão aplicacionista da teoria e não de compreensão e explicação da realidade para nela intervir.

Gonçalves (2013) afirma em sua pesquisa que

há articulação entre teoria e pratica ao longo do curso,todavia esta não está inserida na perspectiva da práxis. Não proporcionando unidade indissolúvel

entre teoria e prática, tampouco elementos para a compreensão e transformação da realidade (p.66).

Segundo Micarello (2003), a teoria deve levar os indivíduos a uma reflexão crítica, tanto dos pressupostos teóricos quanto dos desafios na prática, questionando também as condições e o local de sua produção. Dessa forma, sobre o papel da universidade na formação profissional dos alunos destaca que

Desvinculada e descomprometida com a realidade, a universidade em muitos momentos não se preocupa em produzir um saber que revele e transforme essa realidade. Produz um 'saber', só que ele é ilusório, frágil. Saber que não sabe; saber fragmentado e desatualizado na perspectiva teórica e sem qualquer ligação com a realidade concreta. Os estudantes dessa universidade talvez consigam dizer que estudaram tais teorias, ou tais autores, ou melhor, leram sobre eles... mas não sabem para que serve esse saber e muito menos o que a produção ou negação desse 'saber' tem a ver com a afirmação de interesses e necessidades fundamentais da sociedade (FÁVERO, 2001 *apud* MICARELO, 2003)

Nos cursos de formação, a prática tem como um dos espaços o estágio, entretanto Micarello (2003) entende este como uma prática artificializada e que não corresponde à realidade, pois de um modo geral o estagiário ainda não está totalmente imerso em sua prática como professor e no cotidiano da escola, muito menos tem um envolvimento maior com problemas e soluções da sala de aula. A autora destaca que

Se considerarmos que existe um caminho previamente estabelecido a ser trilhado pelo profissional, realmente é de se esperar que a teoria aponte este caminho. Entretanto, se partirmos do pressuposto de que o caminho é uma construção coletiva dos sujeitos envolvidos na prática educativa, então a teoria assume outra dimensão. O movimento de apropriação não se dirige à teoria, mas à própria prática, pois é refletindo sobre os desafios enfrentados na prática que o profissional reconstrói a teoria e apropria-se de seu fazer, tornando-se livre para agir conscientemente. Portanto, não é possível sair da teoria e entrar na prática, pois, ao praticar, o professor reconstrói a teoria que, por sua vez, reinventa a prática. Se isso não acontece, a limitação não pode ser atribuída ao professor, à sua maior ou menor abertura ou predisposição. É necessário considerar as condições em que se dá a formação do profissional e em que medida tal formação permite-lhe fazer esse movimento de apropriação da teoria a partir da prática e de reflexão sobre a prática à luz da teoria. É preciso considerar, então, como os saberes que constituem a teoria estão sendo produzidos e partilhados nos processos de formação (MICARELO, 2003).

Sendo assim, podemos entender que a formação do docente não se limita apenas ao curso de graduação, ao acesso à teoria ou à prática pedagógica, separadamente, é necessário que o profissional esteja intensamente comprometido com sua própria prática (Fávero, 2001 *apud* Micarello, 2003). A interação entre teoria e prática é possível através

de "um processo complexo, no qual muitas vezes se passa da prática à teoria e outras desta à prática" (VÁZQUEZ, 2007)

Souza (2001) destaca, segundo estudos recentes apontados em sua pesquisa, que a formação de professores não oferece possibilidades de articulação de novos saberes e novas práticas, pois na formação inicial existe uma tendência à visão dicotômica entre teoria e prática, ou seja, com ênfase na total autonomia de uma em relação à outra, podendo até serem consideradas como componentes isolados e mesmo opostos; e, por outro lado, na formação continuada são propostos cursos de complementação e/ou atualização dos conteúdos de ensino, sem relação com a prática docente (CANDAUI & LELLIS, 1999).

No entanto, segundo Souza (2001) tanto a formação inicial do professor quanto a continuada

precisa superar o mero incorporar de modelos, o simples reproduzir das informações, o vulgar memorizar dos dados, passando a promover as condições necessárias para superar uma visão sincrética – percepção ingênua da realidade, fundamentada no senso comum – pelo alcançar de uma visão sintética – concepção clara e unificada dessa mesma realidade, mas, então, fundamentada no senso crítico – através da mediação decorrente de análise baseada no saber elaborado (SOUZA, p. 11).

Na formação do professor pode existir uma tendência a se enfatizar a teoria, através do contato apenas com autores considerados clássicos e pela ausência de instrumentos para a intervenção na prática educacional. Por outro lado, também pode ocorrer a formação prática, com ênfase nas disciplinas instrumentais, sem articulação com disciplinas teóricas (CANDAUI & LELLIS, 1999). A totalidade da prática pedagógica poderia ser melhor visualizada a partir da unicidade aplicada na relação teoria e prática, sem supervalorização de uma em detrimento à outra.

Com vistas a um melhor esclarecimento, retomamos aqui os conceitos da visão dicotômica e visão de unidades nas quais se fundamentam a relação teoria e prática. Na visão dicotômica, como dissemos anteriormente, há ênfase na teoria e uma clara separação entre teoria e prática, pois são elementos independentes, embora tenham um relacionamento entre si. Nessa visão existem duas linhas, sendo uma mais extremista que afirma que teoria e prática são dissociativas, pois são isoladas e até mesmo opostas, ou seja, a elaboração estaria a cargo de alguns profissionais e a execução caberia aos

professores e, na segunda linha, a relação teoria e prática são justapostas, mas não opostas; a prática é uma aplicação da teoria com o primado desta última sobre aquela (CANDAU & LELLIS, 1999).

Na visão de unidades ou visão unitária a relação entre teoria e a prática é indissociável, embora cada uma mantenha sua identidade própria, bem como ocorre de forma simultânea e recíproca, autônoma e dependente. Segundo Candau e Lellis,

A teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das ideias, como também não se dissolve na prática, anulando a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria ou uma atividade dada ou imutável (CANDAU & LELLIS, 1999).

A unicidade da relação entre teoria e prática, portanto, precisa fazer parte da ação desenvolvida pelo professor em sala de aula, a partir de uma perspectiva que supere apenas o exercício técnico específico ou a transmissão de informações. “A ação pedagógica é um processo de mediação dos múltiplos e variados saberes, tendo como horizonte possível e desejado o transformar da realidade contextual” (SOUZA, 2001).

O professor iniciante pode se deparar com uma escola que veicule a divisão entre a teoria e prática através de uma atuação mais conservadora que não gera as transformações almejadas. Isso ocorre porque apenas a teoria não produz novas realidades, pois necessita ser aperfeiçoada pela prática em relações de interdependência e reciprocidade. A partir da consciência desse movimento, o docente percebe que ensinar vai além do domínio da técnica específica ou da transmissão de informações, está muito mais em desenvolver mecanismos que levem seus alunos a apropriação e elaboração crítica do conhecimento, que contribua efetivamente para a emancipação do ser humano.

Conforme Micarello (2003), a prática pedagógica não está resumida apenas à transmissão metódica e ordenada do saber sistematizado pela humanidade, ela precisa ser entendida como um processo que tem como ponto de partida e de chegada a prática social. A formação profissional deveria garantir ao docente o entendimento desse processo, a fim de que ele pudesse estabelecer novas formas de produzir e distribuir o conhecimento, tendo como base novas concepções do mundo, do trabalho, das relações sociais e da vida. Dessa forma, será possível construir e reconstruir a própria prática, contemplando os fundamentos teóricos que a explicam, e alcançar as condições necessárias para transmitir, produzir e socializar o conhecimento.

No entanto, o que ocorre nas instituições de formação dos professores é a fragmentação entre as dimensões da teoria e da prática,

como uma decorrência da própria fragmentação do trabalho do professor no contexto da sociedade neoliberal e da precariedade do conhecimento que é produzido no âmbito das universidades, o qual muitas vezes desconsidera a realidade das salas de aula nas quais o professor desenvolve seu trabalho e a ótica dos atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem (MICARELLO, 2003).

Enquanto aluno de uma instituição de ensino superior, o futuro profissional é orientado a tomar decisões com base na aplicação dos conhecimentos científicos aprendidos nos conteúdos ministrados, de tal forma como se a ciência aplicada pudesse ser resposta para os problemas vivenciados na vida real. Contudo, ao assumir sua profissão, na vida prática, as situações são encaradas como verdadeiras novidades e o docente, na tentativa de reproduzir o que aprendeu na formação, aplicando a ciência, procura a solução em sofisticadas estratégias, não conseguindo resolver os problemas de forma criativa e com recursos disponíveis (MICARELLO, 2003).

O trabalho do professor, portanto, diante do cenário de transformações e crises observado na escola e na sociedade de modo geral, acaba permeado pelas dificuldades de interpretação do que isso representa significativamente na prática, assim como

em reconhecer a força de sua intervenção na (re)construção da realidade, tão aviltado foi e continua sendo em sua condição de vida e de trabalho; quando ele pouco se detém na compreensão do processo pelo qual se opera a (re)produção das desigualdades nas práticas pedagógicas que desenvolve no interior das escolas, tão expropriado foi e continua sendo em sua dignidade profissional e pessoal. Os professores foram preparados – pelas instituições de ensino que frequentaram, pelas muitas experiências que vivenciaram enquanto alunos e enquanto educadores – para a subserviência, para a reprodução da ordem social vigente, para a imutabilidade das coisas (SOUZA, 2001).

Dessa forma, é fundamental que o professor seja levado a refletir e articular dialeticamente a relação entre teoria e prática, tomando como base as finalidades da educação, suas relações com a sociedade e os meios nos quais se efetivam as atividades educacionais, a fim de que sua atuação pedagógica seja ampliada e direcionada a partir de ações conscientes e intencionais, dando espaço à prática pedagógica reflexiva (VÁZQUEZ, 2007).

Destarte, a ação pedagógica alcançará seu objetivo de promover as transformações necessárias, quando a teoria estiver fundamentada num conhecimento produzido nos

cursos de formação, entendendo-se que a teoria é também um conjunto de regras práticas e que sua aplicação não deve estar limitada apenas às experiências vivenciadas no período da formação.

Quando o professor, apropriado do seu fazer pedagógico, estiver atuando na prática precisa estar preparado para avançar para além das situações do cotidiano, pois a prática não deve ser considerada como um ato qualquer, mas que se concretiza a partir de um objetivo e pensado em relação a princípios, desta forma o docente poderá alcançar a condição de práxis, ou seja, de uma prática pensada, refletida (MICARELLO, 2003).

O caráter indissociável da relação entre teoria e prática indica que a ação pedagógica deve estar incluída nos componentes curriculares, ou seja, os conteúdos precisam incluir um caráter teórico e instrumental, a partir dos seguintes aspectos: “o que ensinar” e o “como ensinar”, o pensar, o agir articulado com o “para quem” e com o “para quê”, revestidos de reflexão-ação-transformação, que constitui a práxis (CANDAU & LELLIS, 1999).

2.2 Uma forma de entender e exercer a unidade teoria e prática: a práxis

A reflexão crítica direciona os elementos necessários para a transformação das práticas e das relações sociais, e isso ocorre a partir da articulação entre teoria e prática. Apenas a teoria não dá conta das mudanças da realidade, pois é subjetiva, não se materializa e, ainda que oriente a prática na busca dos resultados almejados, bem como se renove na conexão com ela, não leva à práxis. A prática, por outro lado, como atividade material isoladamente, também não se traduz em práxis, por ausência do subjetivo, do teórico, do lado consciente de uma atividade (VÁZQUEZ, 2007).

Pimenta (2006) afirma que através da ação pedagógica e das interações que direcionam o processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente levam à construção conhecimento, o professor pode e deve lançar mão da teoria, refletindo nos instrumentos, buscando a compreensão das práticas e ações que desempenha no contexto escolar da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade – isso é práxis. A atividade sem reflexão não produz transformação real e objetiva.

Nessa perspectiva, é fundamental entender que a transformação do mundo natural e social em um mundo humano acontece a partir da práxis, do movimento da experiência

vivida à reflexão sobre o vivido e volta à reflexão. A práxis, segundo Vázquez (2007) é um elemento essencial da filosofia que “se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação”. Para o marxismo, trata-se de uma atividade humana transformadora, em contínua interação entre teoria e prática e cuja finalidade é a formação de um ser humano cada vez mais humano.

Diante disso, Vázquez assevera que

a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; isto é, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro (VÁZQUEZ, 2007).

Para Silva (2001), a formação de professores deveria orientar-se na busca da unidade entre teoria e prática – a práxis, com perspectivas de alcançar a autonomia e emancipação dos indivíduos.

só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora (SILVA, 2001)

Contudo, é importante reiterar que a unidade teoria e prática pressupõe mútua dependência e vinculação, configura um processo ativo e íntegro, em que a teoria se fundamenta na prática e a prática busca explicações na teoria, porém, são autônomas, diferentes, mas não opostas.

2.3 Pedagogia e teoria da educação: referências preliminares

Com objetivo de sistematizar os principais conceitos que constituem a Pedagogia, veremos a seguir as concepções básicas de educação, a partir de uma abordagem histórica articulada à perspectiva teórica no que se refere à sua aplicação no espaço acadêmico da pedagogia, com intenção de equacionar os problemas da relação educador-educando e como se orientam no processo de ensino-aprendizagem. Essas concepções estão agrupadas em cinco grandes tendências: a concepção humanista tradicional e suas duas vertentes: religiosa e leiga; a concepção moderna; a concepção analítica; a concepção crítico-reprodutivista; e a concepção dialética ou histórico-crítica (SAVIANI, 2008).

Segundo Saviani (2008), tais concepções podem ser consideradas, embora com suas respectivas especificidades, a partir da filosofia da educação, da teoria da educação ou pedagogia ou, ainda, da prática pedagógica.

A concepção tradicional, cujo nível preponderante é o da filosofia da educação, integra as correntes pedagógicas formuladas desde a Antiguidade e dominante na época de sua introdução, no final do século XIX, as quais tinham como base comum uma visão filosófica essencialista do homem e uma visão pedagógica centrada no professor, na forma e procedimentos utilizados na transmissão dos conteúdos a seus alunos. À educação caberia a tarefa de levar o indivíduo “à essência ideal e universal que caracteriza o homem”, através da prática pedagógica (SAVIANI, 2007).

Essa concepção apresenta duas vertentes: a religiosa, cuja manifestação filosófica está baseada nas correntes do tomismo e do neotomismo, referência para a educação católica, considerava a essência humana como criação divina. As escolas confessionais protestantes também estão inseridas nessa concepção. A vertente leiga está centrada na ideia de natureza humana, surgiu com a ascensão da burguesia e a partir dessa concepção a escola surge como instrumento de realização dos ideais liberais, tendo em vista a implantação de uma escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória (SAVIANI, 2007).

Na concepção humanista moderna, segundo Saviani (2008), a teoria da educação considera as diferenças de cada indivíduo tendo como base o método científico e a pedagogia nova apoia-se em outras ciências como a biologia, a psicologia e a sociologia. Nessa concepção a prática pedagógica valoriza a atividade, as experiências, a vida, os interesses dos educandos.

Embora não seja possível afirmar que a pedagogia tecnicista tenha sua inspiração ou seja consequência da concepção analítica, ambas possuem os mesmos pressupostos de objetividade, neutralidade e positividade do conhecimento, colocados como condição de cientificidade (SAVIANI, 2007). A concepção analítica se restringe ao nível da filosofia da educação, não sendo possível perceber afinidade entre ela e a teoria da educação, como também não pode orientar a prática pedagógica.

Sistematizada por autores como Bourdieu, Passeron, Althusser, Baudelot e Establet, que evidenciaram o caráter reprodutivista das condições vigentes e das relações sociais de produção da sociedade capitalista, a concepção crítico-reprodutivista, segundo Saviani

Considerava a sociedade capitalista, de classes, como algo não suscetível a transformações, um fenômeno que se justifica em si mesmo; uma estrutura que se impõe compactamente, portanto, de forma não contraditória (SAVIANI, 2000).

Nessa concepção, o que se determina é o entendimento das implicações das relações sociais e seu caráter reprodutivista, independente da prática pedagógica aplicada. A teoria da educação assimila a filosofia da educação. Conforme aponta Saviani (2008), a concepção dialética ou histórico-crítica possui os três níveis: filosofia da educação, teoria da educação e prática pedagógica, os quais se articulam e estabelecem relações recíprocas.

A prática pedagógica, em lugar de aparecer como um momento de aplicação da teoria da educação é vista como ponto de partida e ponto de chegada cuja coerência e eficácia são garantidas pela mediação da filosofia e da teoria educacional (SAVIANI, 2008).

É importante ressaltar que “se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia” (SAVIANI, 2008). Se a pedagogia se ocupa do problema da relação educador-educando no processo de ensino e aprendizagem, as teorias a serem consideradas nesse caso, serão as que formulem as bases e caminhos da atividade educativa.

Saviani indica as duas grandes tendências que agrupam as concepções da educação como sendo, primeiramente, as correntes pedagógicas que priorizam à teoria sobre a prática e a segunda aquelas que subordinam a teoria à prática. O primeiro grupo é representado pela pedagogia tradicional, vertentes religiosa e leiga, cujo foco estaria nas teorias de ensino, ou seja, nos métodos de ensino, na questão do “como ensinar?”. Já no segundo grupo estão situadas as diferentes modalidades da pedagogia nova, com foco nas teorias de aprendizagem, em “como aprender” (SAVIANI, 2008).

Nas correntes tradicionais, a formação está pautada na instrução, o professor é a figura central da escola e sua tarefa é a transmissão dos conhecimentos, cabendo aos alunos a assimilação dos conteúdos transmitidos. A prática é determinada pela teoria que fornece tantos os conteúdos como a forma que o professor deverá transmiti-los. As

correntes renovadoras, por outro lado, o trabalho pedagógico tem foco na compreensão intelectual para a atividade prática, trabalham com a questão de como aprender, ou seja, com as teorias de aprendizagem; o foco está no aluno, a escola é considerada um espaço aberto para que a partir da interação com outros colegas e professores, os alunos aprendam e construam conhecimento (SAVIANI, 2008).

As correntes renovadoras tiveram seu ápice sob a forma do movimento da Escola Nova. Atualmente, diante das concepções críticas, desenvolveu novas versões de teorias de aprendizagem, como é o caso do construtivismo.

desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico ao psicológico, dos conteúdos cognitivos aos métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço ao interesse, da disciplina à espontaneidade, da quantidade para a qualidade (SAVIANI, 2008).

Nessa concepção, a prática determina a teoria. A atividade prática não é determinada pela interferência dos pressupostos teóricos, ao contrário, vai determinar os enunciados que vierem a emergir da própria prática desenvolvida através da atuação dos alunos e do acompanhamento dos professores.

Micarello (2003) afirma que “a prática que pode levar o professor a uma apropriação de seu fazer é aquela que consiga ir além das demandas imediatas do dia-a-dia para alcançar a condição de práxis: prática pensada, refletida”, e que a teoria seja fundamentada num conhecimento produzido ao longo da formação e aplicado na prática docente.

As dificuldades advindas da prática pedagógica podem impedir uma reflexão teórico-prática da própria atuação do professor (BAPTISTA, 2008), no entanto, o lugar da prática pedagógica deve realizar a mediação entre a reconstrução da teoria e a reformulação da prática, assim como deve criar condições para que professores e seus pares possam refletir no desenvolvimento de suas atividades profissionais (MICARELLO, 2003).

Diante do exposto, é possível compreender que o professor seja na formação inicial, seja na formação continuada precisa desenvolver sua capacidade de reflexão na ação e sobre a ação, distanciando-se da ideia de que seja apenas um transmissor ou reproduzidor de saberes e modelos pré-concebidos. O docente precisa ter consciência da

reciprocidade e interdependência existente na relação entre teoria e prática, entendendo que a interação entre elas, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação irão produzir as transformações individuais e coletivas no processo de construção da identidade do professor, numa ação pedagógica que possibilite o crescimento de seus alunos e da comunidade de modo geral.

A formação inicial ou continuada do professor deve contribuir para a práxis transformadora, favorecendo a construção de novos conhecimentos durante toda a sua vida profissional e não apenas no início de sua carreira como docente.

A prática pode ser momento de partida para a reflexão, que pode permanecer nela própria, ou seja, não conseguir avançar para além do senso comum, como pode também, desencadear reflexões que revelem o movimento deste fazer e suas contradições, possibilitando a práxis. Nesta segunda hipótese, ter a prática como eixo de formação do profissional da educação implica não priorizá-la em detrimento de conhecimentos teóricos (SILVA, 2001).

Na formação do professor, a estrutura curricular deve possibilitar que o profissional em formação seja capaz de refletir sobre sua própria ação, tomando decisões de forma consciente e criando alternativas criativas durante sua prática pedagógica (GONÇALVES, 2013).

Com o objetivo de compreendermos as experiências do professor iniciante frente à relação entre teoria e prática, o próximo capítulo traz as análises das entrevistas realizadas com três professores iniciantes, egressos da Universidade de Brasília – UnB, em sua primeira experiência da carreira profissional.

CAPÍTULO 3

3.1 Estudo de caso: O professor iniciante e a relação teoria e prática

Como base para o desenvolvimento do presente trabalho, cujo objetivo geral trata de investigar e compreender a relação entre a teoria e a prática no contexto da educação e ensino, notadamente na perspectiva do professor iniciante nos anos iniciais do ensino fundamental, foi realizada entrevista individual com professores que se encontram nessa fase inicial da carreira profissional, cujo roteiro está inserido no apêndice, na página 51.

O instrumento utilizado foi escolhido tendo em vista que, a partir das questões estruturadas, os docentes pudessem disponibilizar suas experiências, impressões e reflexões pessoais em suas próprias palavras, contribuindo assim, para análise do objeto em estudo, bem como proporcionado o levantamento de outras informações para enriquecimento do tema.

A pesquisa limitou-se à entrevista de três professores entrevistados são graduados em Pedagogia, egressos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, entre os anos de 2012 e 2013 e trabalham na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em classes de anos iniciais do ensino fundamental, na condição professor com contrato de trabalho temporário.

A primeira professora entrevistada, a quem chamaremos de Professora “A”, tem 25 anos, concluiu seu curso em 2012 e atua na SEE/DF desde 2013, com contrato de professor substituto temporário¹. A segunda profissional entrevistada, denominada Professora “B”, tem 24 anos, formou-se em Pedagogia em 2013 e atua na Secretaria de Estado de Educação do DF, também com contrato temporário e o terceiro professor entrevistado tem 23 anos, também concluiu o curso em 2013 e atua com contrato temporário.

Com o objetivo de nortear a investigação sobre a fase de iniciação profissional do professor, foram definidos cinco eixos norteadores: um adjetivo para definir o momento de

¹ A contratação de professor substituto temporário será feita exclusivamente para suprir a falta de docente na carreira decorrente de vagas temporárias e afastamentos legais dos titulares, segundo Decreto N° 31.439, de 18 de março de 2010 – DODF de 19.03.2010, que regulamenta a contratação temporária de professor substituto, para atender a necessidade de excepcional interesse público na rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências.

inserção do professor iniciantes, os fatores positivos e negativos dessa fase, as principais dificuldades observadas e vivenciadas, o processo de construção da identidade docente como base para a permanência e estabilização na carreira e a experiência com a articulação entre teoria e prática.

O eixo 1 solicitava aos entrevistados um adjetivo que qualificasse a fase de iniciação profissional como docente vivenciada por cada um, individualmente. Para a Professora “A” essa fase pode ser classificada como desafiadora e como afirma Micarello, os desafios estão relacionados entre outras situações, com a teoria e a prática, pois

problematizando a relação entre o acesso à teoria e as mudanças na prática, é preciso considerar que o "poder transformador" da teoria está diretamente ligado à possibilidade dos indivíduos fazerem uma reflexão crítica, tanto sobre os pressupostos teóricos quanto sobre os desafios que se colocam na prática. Nesse sentido, é preciso questionar a teoria, as condições e o lócus de sua produção (MICARELLO, 2003).

A Professora “B” caracterizou a fase como confusa, com base na complexidade representada por esse primeiro momento da fase inicial da carreira docente. Lima (2006) apresenta pistas do que pode gerar essa confusão nesse período,

o início da aprendizagem profissional da docência é avassalador. A professora é colocada de frente com tudo aquilo com que a escola não está preparada para lidar, e o mecanismo sutil parece ser este: a professora é deixada sozinha, sem apoio (LIMA, p. 43)

Identificada como “choque do real”, a fase da sobrevivência para Hubermam (2000), é o momento em que o professor se depara com a constatação da complexidade da profissão, o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades na sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em trabalhar simultaneamente com a transmissão de conhecimentos e relação pedagógica, problemas com alunos, com pares, com a estrutura da instituição entre outros. Ao caracterizar sua fase inicial, a segunda docente entrevistada sintetiza essas dificuldades elencadas pelo autor.

Podemos perceber na fala do Professor “C”, quando ele ressalta ser a iniciação profissional um momento de novas descobertas e uma fase investigativa, uma referência às fases ao ciclo de vida do professor citadas por Hubermam (2000).

“Acredito que a insegurança, a ansiedade por finalmente ter a responsabilidade de ser o professor de uma turma, o despreparo, a falta de entendimento de qual

realmente era minha função dentro de sala, a falta de conhecimento de como funcionava a instituição SEEDF, com certeza me instigaram a querer melhorar minha prática docente” (RELATO PROFESSOR “C”).

O eixo 2 solicitava algum fator positivo ou negativo observado e/ou experimentado na comunidade escolar que tenha colaborado ou não na sua inserção nessa fase inicial do exercício profissional.

A Professora “A” relatou que, diante da sua condição temporária na instituição, percebeu que as escolas não tinham interesse em apresentar os trabalhos que vinham sendo desenvolvidos com a respectiva turma como, *”por exemplo, os reagrupamentos, a aplicação e análise dos testes da psicogênese, os projetos interventivos e outros”* (PROFESSORA “A”).

Outra restrição que experimentou, tendo em vista que os contratos eram de curta duração, foi a falta de apoio da Coordenação quanto às propostas de trabalho apresentadas para serem trabalhadas nas turmas. A orientação recebida pela Professora “A” foi para que fossem executadas as mesmas atividades desenvolvidas por outras professoras dos mesmos anos, ainda que não fossem apropriadas para a turma.

É importante ressaltar que

o professor em início de carreira luta por estabelecer uma identidade profissional, que só tende a ser reconhecida por seus pares com o passar do tempo, quando mostrar que é capaz. (...) uma grande frustração do novato é perceber que momentos para reuniões de orientação pedagógica ou para discussão de princípios educacionais parecem não ser importantes na sala dos professores (LIMA, 2006).

Embora seja um período em que o docente possa desenvolver sua percepção do que precisa ser melhorado nos processos educativos, na fase inicial de profissionalização o professor estará diante de uma realidade posta e das contradições que nem sempre estará apto a superar, desde a forma de aplicação dos seus conhecimentos até a sua postura, seja ela crítica, inovadora, autônoma ou reprodutora. A inserção profissional estará sujeita, portanto, a uma aproximação de fatores pessoais, profissionais, estruturais e organizacionais. Dessa forma, Papi (2010) afirma que o todo apoio recebido pelo professor torna-se fundamental nessa fase, que pode ser

mais fácil ou mais difícil dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional (PAPI, p. 43).

Como fator facilitador, a Professora “A” destaca o relacionamento com outras professoras dos mesmos anos de ensino, através das coordenações e tempo para planejamento em conjunto, momento em que recebia valiosas informações sobre o trabalho desenvolvido na escola, bem como a troca de experiências profissionais.

Com base no depoimento da referida professora sobre o relacionamento com seus pares, destacamos a fala de Hubermam (2000) sobre a fase da estabilização vivenciada pelo docente cujo melhor significado é o sentimento de pertença a um corpo profissional. Os professores que se encontram estabilizados profissionalmente são “os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas”, portanto, em condições de “lançar o ataque às aberrações do sistema” (p. 42).

A Professora “B” considera que falta na comunidade escolar, um espaço que efetivamente proporcione trocas de experiências e de informações entre os docentes mais experientes e os iniciantes, em que pudessem compartilhar seus saberes e suas dificuldades no trabalho pedagógico, para além dos momentos de coordenação. Destaca, ainda, a necessidade de um maior diálogo entre a escola e a universidade, para trocas entre os saberes acadêmicos que o professor iniciante já possui e a realidade das escolas públicas do DF. Nesse ponto Lima (2001) propõe que “todos os conhecimentos sistematizados que adquirimos em nossa formação devem ser canalizados para o nosso fazer pedagógico, como forma diferente de lançar luzes sobre nossa prática e melhor compreendê-la e desenvolvê-la” (p.35).

O Professor “C” não identificou qualquer fator que tenha facilitado ou não seu acolhimento na comunidade escolar, como professor iniciante. Acredita que o ambiente adequado a essa recepção pudesse ser um evento em que todo o corpo docente (iniciantes ou não) fosse apresentado aos alunos, professores, servidores e demais segmentos da comunidade escolar. Podendo, ainda, ser considerado como momento de confraternização e entendimentos sobre os objetivos maiores da escola.

Segundo Lima (2001) essa também é uma questão importante na organização escolar, tendo em vista a necessidade de que todas as pessoas envolvidas no processo

educativo estejam envolvidas nas discussões pedagógicas, por tratar-se de um trabalho que deve ser realizado por toda a comunidade escolar.

No que se refere às principais dificuldades observadas e vivenciadas nessa etapa inicial do trabalho docente, definido como eixo 3 da pesquisa, a Professora “A” apontou a falta de clareza na delimitação dos objetivos a serem atingidos no bimestre, não obstante a existência de documentos legais, como o Projeto Político Pedagógico e os planejamentos periódicos, os quais asseveram os fins a que se pretende chegar, na educação e no ensino, os quais estão pautados na aprendizagem do aluno. O trabalho acaba sendo caracterizado pelas definições individuais de cada professor e não por um trabalho coletivo no âmbito escolar, com integração das atividades do corpo docente e comunidade escolar, de modo geral.

Ainda sobre suas dificuldades, a Professora “A” faz uma crítica sobre o discurso da autonomia quanto à forma que o professor vai ensinar e que, no entanto, acaba por encobrir a falta de apoio dos professores mais antigos, em detrimento aos iniciantes, assim como a falta de coesão nas atividades realizadas como um todo.

As mudanças comportamentais que se pretendem do professor com autonomia serão frutos de ações e experiências ricas que serão desenvolvidas em sala de aula e fora dela. A autonomia será fruto da integração continuada do professor, dos seus alunos, das respectivas comunidades educativas com os meios intra e extraescola (OIAGEN, 1994).

A autonomia na educação deve ser um objetivo comum daqueles que estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem, entretanto, para que alcance seus objetivos na formação do indivíduo, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar. “Os professores devem e podem trabalhar dentro de um processo contínuo de desenvolvimento de um currículo com concepção e ênfase ao ensino crítico” (OIAGEN, 1994).

A Professora “B” destacou como maiores dificuldades a *“gestão de sala de aula, o comodismo dos colegas de profissão e a falta de vontade de inovar, a indisponibilidade para ajudar os professores menos experientes e a falta de recursos materiais”*.

No depoimento da Professora “B” verificamos que embora tendo acesso à informação, ao que prevê a teoria, o professor não consegue manifestar atitudes que gerem as mudanças significativas necessárias à melhoria de qualidade de seu trabalho

profissional. A profissional encontra, então, colegas docentes que não conseguem “colocar em prática o que prevê a teoria, não assumindo, de certa forma, sua responsabilidade com a mudança por comodismo” (MICARELLO, 2003)

A fragmentação entre os professores foi a resposta dada pelo Professor “C” entrevistado, sobre as dificuldades observadas/vivenciadas nessa etapa inicial da carreira docente. Como seu sentimento era de insegurança, não se sentia à vontade para opinar no grupo de professores, nem para propor algum tipo de atividade, muito menos para sugerir alguma forma diferenciada de avaliação dos alunos. Segundo ele,

“a falta de cumplicidade com os professores sempre foi um empecilho, talvez meu trabalho pudesse ser mais diversificado com a contribuição dos mais experientes, mas nem todos, pois em alguns fica evidente o despreparo”
(RELATO PROFESSOR “C”).

Os elementos apontados pelos entrevistados indicam as mesmas questões vivenciadas na fase inicial da profissão docente e elencadas por Hubermam (2000) como fases do ciclo de vida dos professores – o choque da realidade, a sobrevivência e a descoberta. Segundo o mesmo autor, após os primeiros momentos de atividades em sala de aula e, conseqüentemente, da profissão, o professor vai buscar novos desafios.

Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência (COOPER, 1982 *apud* HUBERMAM)

O eixo 4 refere-se à construção da identidade docente na etapa inicial da profissionalização e que sirva de base para a permanência e estabilização na carreira docente.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçado a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1992)

A professora “A” acredita que suas experiências nesta fase, a partir dos desafios vivenciados, influenciam sua postura como professora. Percebe que são elementos que contribuem favoravelmente na busca de alternativas, de saídas para os problemas que se levantam no seu trabalho pedagógico, e isso pode ocorrer pela pesquisa individual, numa revisão da literatura sobre temas específicos, assim como pela escuta de colegas.

“O que eu aprendi neste tempo foi que não existe uma acomodação, que o professor tem sempre que pesquisar as melhores formas de ensinar, de organizar o seu tempo, de estudar os conteúdos, buscar uma aproximação com os alunos e principalmente buscar espaços coletivos na escola para que possam compartilhar e refletir sobre as experiências e dificuldades” (RELATO PROFESSORA “A”).

A Professora “B” ressaltou que a construção da identidade se dá pelas experiências vividas pelos saberes apropriados no cotidiano profissional e no ambiente acadêmico, através do seu próprio ideal de educação, de ser humano e de professor, os quais irão nortear sua carreira docente.

Para o Professor “C”, essa fase inicial de inserção profissional pode contribuir para a construção da identidade do professor, porém, não em sua totalidade. Acredita que ao longo de sua formação, na graduação, pode ter adquirido algumas características que também estão ajudando a moldar sua identidade. Afirma que as condições de trabalho, de salário, de afinidade com a o cotidiano da escola, que vieram após a graduação, assim como o efetivo exercício da profissão, estão contribuindo significativamente para sua decisão de permanecer na área educacional, embora não necessariamente na educação básica.

Freitas (2012) afirma que as diversas relações no ambiente escolar - professor-aluno, professor-conhecimento e professor-escola – irão gerar os conflitos, alegrias, medos, frustrações e incertezas que serão fundamentais na formação da identidade do docente. A escola como espaço da diversidade, da pluralidade de temas, configura-se como o ponto chave do fazer do educador e através das experiências do cotidiano, ele vai desenhando sua própria identidade.

No que se refere à articulação entre teoria e prática na fase inicial da prática docente, última questão abordada na entrevista, a Professora “A” considera que essa relação é fundamental, por possibilitar a busca por melhores formas de trabalhar, assim como também a revisão as diversas técnicas e propostas estudadas ao longo da formação e que dão pistas de como corrigir o que não deu certo, avançar e proporcionar as mudanças que se fizerem necessárias.

A Professora “B” avalia que na atual fase de sua vida profissional, teoria e prática caminham em unidade, por entender que diante dos desafios do cotidiano escolar, os conhecimentos pedagógicos construídos ao longo da graduação – parte teórica – não seriam suficientes para suprir as demandas exigidas no exercício profissional.

Percebemos na fala da referida professora que existe uma aparente contradição, tendo em vista a afirmação de Silva (2001) de que

a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada da produção teórica, o critério de verdade do conhecimento pedagógico, entendida pela ótica do trabalho, trabalho pedagógico – fonte do conhecimento e princípio articulador da relação teoria e prática. Mas nenhuma prática pode prescindir da teoria, sob o risco de tornar-se alienada, ativismo desenfreado e constituída por ações mecânicas, do mesmo modo que uma teoria sem referência à prática social concreta é uma teoria alienada e alienante (p.33, 34).

No entanto, a Professora “B” ressaltou, que diante dos desafios, pode refletir sobre aquela determinada situação, revisando a teoria, assim como também, dialogando, reconstruindo, readaptando a realidade, e refazendo esse processo diariamente. Sua busca tem como objetivo a transformação e o crescimento de sua vida como profissional, dos seus alunos e do seu lócus de atuação.

“Buscar a práxis na carreira docente exige muita dedicação, comprometimento, estudo diário e o desejo incessante de transformar a realidade, porque na maioria das vezes, é uma luta solitária e cansativa. Os professores mais antigos que conheço não estão preocupados com isso, querem apenas chegar lá, despejar o conteúdo e ir embora, sem pensar nas crianças ou no que podem fazer para contribuir com a comunidade” (RELATO PROFESSORA B).

Superando a profecia ouvida ainda em sua formação na graduação, que ao entrar numa sala de aula não conseguiria enxergar a relação entre teoria e prática, o Professor “C”, classifica como excelente esse contato na fase inicial de sua carreira. Segundo ele, ao longo dos dias e das aulas que iam se sucedendo, aproveitava também para estudar os teóricos mais conhecidos na área educacional e, assim, na medida do possível podia apreender e associar algumas teorias às situações vivenciadas no ambiente de sala de aula. Ressalta, ainda que essa confrontação partiu de um interesse pessoal, uma necessidade de

continuar estudando, a fim de atender as necessidades de seus alunos, bem como às suas próprias necessidades enquanto profissional da educação.

O professor em formação deve vivenciar o desenvolvimento profissional no seu campo de atuação ao longo de toda a formação inicial, praticando a tríade ensino-pesquisa-extensão, a fim de poder compreender a unicidade entre teoria e prática já nos primórdios do seu contato com a Educação e com o ambiente escolar.

para se praticar a indissociabilidade da tríade ensino-pesquisa-extensão, a partir do ensino, é necessário que o docente preveja, em seu planejamento, atividades dos estudantes na comunidade, mesmo que no âmbito da disseminação do conhecimento, e a investigação enquanto metodologia de ensino (ARAGÃO *apud* GONÇALVES, 2014).

Na homologia de processos encontramos a afirmação de que o docente apresenta a tendência de reproduzir métodos, técnicas e estratégias utilizadas ao longo de seu processo de formação. No entanto, tal disposição pode representar um problema caso sua formação tenha sido fraca, com ausência de oportunidades, sem as concessões de espaços de criação e expressões dos alunos, o que pode levar o professor a apenas reproduzir suas experiências anteriores, ou ainda, pode exigir desse profissional um enorme esforço para vencer as deficiências enfrentadas em sua formação inicial (LOMBARDI, 2014).

Em sua formação, o professor deve experimentar

como aluno, as atitudes, métodos de pesquisas, análise e interpretação de dados, capacidades e modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhadas nas suas práticas acadêmicas-científicas. Ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo (GARCIA, 2014).

O docente deve encontrar ao longo de sua formação condições de tempo, lugar e acesso de boa qualidade, a fim de que seus estudos sejam aprofundados, ou seja, elementos fundamentais para a transmissão do conhecimento, em sua ação pedagógica como profissional da Educação (LOMBARDI, 2014).

Os depoimentos colhidos nas entrevistas realizadas com professores iniciantes trazem, de forma geral, que a prática pedagógica desses professores, nesse momento inicial de exercício profissional se aproxima da visão de unidade entre teoria e prática, pois nos respectivos relatos ao mesmo tempo em que revelam uma consciência crítica no que se refere à articulação entre os dois elementos – teoria e prática, considerando como

uma relação fundamental para a orientação do fazer pedagógico, também trabalham na perspectiva da práxis, ou seja, da transformação da realidade educacional e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo a compreensão de como ocorre a relação entre teoria, prática e práxis na ação pedagógica de um professor iniciante nos anos iniciais do ensino fundamental, no momento de sua inserção na experiência profissional.

A construção de conhecimento a partir da prática pedagógica tem como partida e orientação, as teorias filosóficas e científicas. Pode ocorrer, porém, que essas teorias não correspondam à realidade em que o docente esteja inserido no universo escolar e sejam entendidas equivocadamente como negação da teoria pela prática ou vice-versa e não como um desafio a ser superado.

No entanto, quando o professor está consciente de que unidade teoria e prática, na práxis, não se separam e não devem também ser isoladas, poderá perceber o desafio posto e vai buscar outras referências teóricas para orientação da prática, com vistas à transformação do mundo natural em um mundo humano.

Por meio da análise das respostas das entrevistas evidenciou-se que a fase de inserção na carreira profissional é para o professor iniciante um período de grandes desafios e de significativas experiências. As narrativas apontam os elementos que constituem as fases vivenciadas por professores nessa etapa da vida profissional, conforme literatura pesquisada.

Os professores iniciantes reconheceram que o relacionamento com os outros professores do corpo docente da escola, facilitaram a inserção e a produção de resultados mais imediatos com a troca de experiências entre os iniciantes e os veteranos.

O trabalho permitiu evidenciar que, apesar dos dilemas vivenciados no início da carreira ter certa regularidade entre os docentes entrevistados, cada um tem buscado construir sua trajetória, dando significado aos objetivos futuros no processo de desenvolvimento de seu aprendizado profissional. Seja pelas tentativas de êxito na realização das atividades com seus alunos e na comunidade escolar, na aceitação pelo grupo, no sentimento de pertencimento a uma classe, verifica-se que o objetivo é transpor as fases, sobrevivência, estabilização e consolidação, construindo dessa forma, sua respectiva identidade profissional.

A metodologia empregada favoreceu a exposição de dilemas e anseios dos professores iniciantes, frente à disposição de aprender a ensinar e a refletir frente aos desafios da prática, na perspectiva da práxis, da transformação.

Em relação aos elementos formativos que levam à compreensão da relação teoria-prática na perspectiva do professor no momento de sua inserção na carreira profissional, podemos relacionar a criação de políticas públicas de apoio a esse professor iniciante quando de sua inserção no ambiente escolar, possibilitando ajustamento ou, ainda, a transposição dos desafios do cotidiano a partir da melhor forma de lidar com as diversas situações vivenciadas nessa fase.

Podemos citar ainda outros elementos, como a possibilidade do professor vivenciar a profissão docente no campo de atuação durante sua formação, a criação de espaço para reflexões coletivas na escola, possibilitando que professores iniciantes e veteranos possam trocar experiências, num auxílio mútuo em busca do fazer pedagógico que efetivamente proporcione aos alunos e comunidades escolar, as transformações sociais almejadas.

A compreensão da teoria como explicação da realidade e não apenas como aplicação para a prática, com vistas a alcançar a unidade entre teoria e prática, dando ênfase a uma prática pedagógica que, baseada em fundamentos teóricos, alcance condições adequadas à transmissão, produção e socialização do conhecimento, a partir do movimento de reflexão-ação-transformação na perspectiva da práxis.

Para finalizar, é importante esclarecer que as conclusões aqui descritas não são fechadas, mas, representam pistas para outras reflexões e possíveis discussões sobre o professor iniciante, sua relação com a unidade teoria e prática e o entendimento de que a práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins.

Referências Bibliográficas

- BAPTISTA, M. G. A. *A concepção do professor sobre sua função social: das práticas idealistas à possibilidade de uma ação crítica*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2008.
- CANDAU, V.M. & LELIS, I.A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANDAU, V.M (Org.). Rumo a uma nova didática. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p.56-72
- CAVACO, M.H. *Ofício de professor: o tempo e as mudanças*. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1992. p.155-191.
- CORREIA, M.L. *A formação inicial do professor: os desafios e tensões que a prática pedagógica impõe*. ANALECTA, Paraná, v.9 nº 2 p. 11-20 jul./dez. 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, D.T.L. *A identidade docente em construção: algumas considerações a respeito da construção do ser docente de história*. AEDOS n. 11 Vol. 4 – Set. 2012.
- _____. *Navegando na história da educação brasileira: glossário*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/t.html>, acessado em 16/06/2014.
- GARCIA, S. P; BASTOS, C. A. C. Regulamento interno do estágio- bacharelado. Disponível em: <http://www2.unifap.br/historia/files/2014/04/manualestagio.pdf>, acessado em 10/07/2014.
- GONÇALVES, A.C.S.S. *Relação teoria-prática na formação de professores: um olhar no currículo*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.
- GONÇALVES, T.V.O. *Ensino-pesquisa-extensão: indissociabilidade e inclusão social*. Disponível em http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/educacao/ensinopesquisa.pdf, acessado em 19/07/2014.
- HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.
- LIMA, E. F. (Organizadora). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. 104p.
- LOMBARDI, L.M.S.S. *Corpo e movimento na formação de educadores da primeira infância: a responsabilidade do educador como o Outro essencial na constituição da criança*. Disponível em <http://www3.fe.usp.br/secoes/semana08/completos/sesoes/lmssl.swf>, disponível em 10/07/2014.
- MARIANO, A. L. S. *A construção do início da docência: um olhar a parti das produções da ANPED e do ENDIPE*. Relatório de qualificação para mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2005.
- MARTINS, P. L. O. *Didática teórica, didática prática: para além do confronto*. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2008. p 23-30.

- MICARELLO, H. A. L. S. *A formação de profissionais da educação infantil: em foco, a relação teoria e prática*. GT: Educação da criança de 0 a 6 anos /n.07. Agência Financiadora: FAPERJ. PUC-Rio, Poços de Caldas, 2003.
- MCLAREN, P. (1997) *A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 353 p.
- NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.
- NUNES, C. M. F. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, abr/2001. p. 27-42.
- OAIGEN, E.R. *A educação e a autonomia do professor: caminhos para a emancipação*. Educação e Filosofia, 8 (16) 159-172, jul/dez. 1994.
- PAPI, S. O. G. e MARTINS, P. L. O. *As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações*. Educação em Revista. Belo Horizonte. v. 26, n. 3, 2010.
- PAPI, S. O. G. *Os desafios vivenciados por professoras iniciantes em seu processo de desenvolvimento profissional*. III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a La Docencia. Chile. 2012, disponível em <<http://prometeo.us.es/congreso/comunicaciones/1tarde/aula%201/18.pdf>> , acessado em 29/04/2014.
- PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?* Cad. Pesq., São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago.1995. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>, acessado em 26/06/2014.
- PIMENTA, S. G. *Formação de professores: identidades e saberes da docência*. In: _____(org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.
- RIGGIO, M. A. *Consequências de um programa de cooperação no desenvolvimento da Educação Matemática na Bolívia*. Dissertação (Doutorado em Educação Matemática), Unesp – Rio Claro, 1999.
- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil. História e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. ver. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. Ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (1944).
- SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da . *Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial*. **Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação**, Universidade Federal de Goiás, 2001.
- SOUZA, N.A. *A relação teoria-prática na formação do educador*. Semina: Ci. Soc. Hum., Londrina, v. 22, p. 5-12, 2001.
- SOUZA, T. C. S. *O professor de educação física: análise dos primeiros anos de carreira na docência*. Dissertação (mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. *Desafio da qualidade da educação: gestão da sala de aula*. Disponível em: <http://demogimirim.edunet.sp.gov.br/Grupo/Desafio.pdf>, acessado em 12/06/2014.

VÁZQUEZ, A.S. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEENMAN, S. *Perceived Problems of beginning teachers*. In: Review of Educational Research Summer, v.54, n.2, 1984, p.143-178.

VEIGA, Ilma Passos. *A prática pedagógica do professor de Didática*. Campinas, SP: Papirus, 1989. 183 pág.

VIEIRA, Sonia. *Como elaborar questionários*. São Paulo: Atlas, 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes & formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE

ROTEIRO DA ENTREVISTA

A realização desta entrevista insere-se no âmbito de uma investigação conducente à elaboração da monografia. Destina-se a professores que estejam em início de carreira e tem como objetivo desenvolver um estudo sobre as abordagens de educação e ensino, fazendo relação entre a teoria e a prática, desde a formação até a atuação profissional.

Os resultados obtidos são confidenciais, sendo unicamente utilizados no âmbito deste trabalho de investigação. Não existem respostas certas ou erradas. Interessa recolher opiniões concretas e sinceras, relativamente, a todas as questões.

Obrigada pela sua colaboração.

1. Identificação (Preencha de acordo com a sua situação)

Idade _____
 Curso _____
 Instituição que frequentou _____
 Ano de conclusão _____

2. Tempo de Serviço? (Assinale com X a opção que corresponde ao seu caso)

- Até 2 anos
- 2 a 4 anos
- 4 a 6 anos
- 6 a 8 anos

3. Situação profissional atual. (Assinale com X a opção que corresponde ao seu caso)

- Substituição
- Contratado
- Quadro de Escola
- Apoio

4. Quais as dificuldades que sentiu, com mais frequência no início da sua carreira?

- Que adjetivo daria para a fase iniciação profissional como docente?

- Em sua opinião, existe algum fator facilitador na comunidade escolar que contribui para/na inserção do professor nessa fase inicial do exercício profissional?

Se positivo, de que forma ocorre essa contribuição? Se negativo, quais fatores julgaria necessários para facilitar a inclusão do professor iniciante na escola?

- Quais são as principais dificuldades observadas/vivenciadas por você nessa etapa inicial do trabalho docente?
- Você acredita ser possível constituir uma identidade docente nessa etapa inicial, que possa servir de base para a permanência e estabilização na carreira docente? Por quê?
- Como você classifica a articulação entre teoria e prática nessa fase da sua vida profissional como docente?