



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

CLÁUDIO JOSÉ SANTOS

**“UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS”**

---

Londrina  
2004

**CLÁUDIO JOSÉ SANTOS**

**“UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciência e Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda

Londrina  
2004

**CLÁUDIO JOSÉ SANTOS**

**“UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS”**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Dr. Carlos Eduardo Laburú  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Dra. Jesuína Lopes de Almeida Pacca  
Instituto de Física da USP

Londrina, 27 de Maio de 2004.

*A Deus, fonte eterna de luz e causa do nosso sucesso.*

*Aos meus pais, os quais modelaram minha personalidade.*

*A Palmira, que mais que esposa sempre apoiou e valorizou  
minha função de educador.*

*Ao Júnior e Matheus, pedaços de mim e fontes de inspiração  
para esse trabalho.*

*Ao meu orientador e amigo Sérgio, pelo apoio e compreensão.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, fonte de luz e causa de nosso sucesso.

Ao Prof. Dr. Sérgio de Mello Arruda, mais do que orientador sempre foi um grande amigo.

Aos meus pais, que sempre incentivaram minha dedicação aos estudos.

A minha esposa Palmira, meus filhos Júnior e Matheus.

Aos professores membros compositores da banca de avaliação: Professor Dr. Carlos Eduardo Laburú e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Jesuína Lopes de Almeida Pacca, que mais do que avaliadores foram elementos essenciais para a definição desse trabalho.

Aos amigos, colegas e companheiros – em especial à Samira – que estiveram junto a mim nessa caminhada, por toda contribuição prestada para a realização deste trabalho.

Aos professores do nosso grupo de Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, por todas as informações compartilhadas e pelas sugestões dadas.

Aos professores que nos concederam as entrevistas, pela concessão de informações valiosas para a realização deste estudo.

A todos que, com boa intenção, colaboraram para a realização e finalização deste estudo.

Aos amigos professores de minha cidade, pelas contribuições de modo geral.

Aos que não impediram a finalização deste estudo.

*“O que é que distingue, ao longo das carreiras, os professores que chegam ao fim carregados de sofrimento daqueles que o fazem com serenidade? A partir de que momentos será possível as pessoas aperceberem-se, digamos mesmo “predizer”, do fim de carreira?”*

*Michaël Huberman*

SANTOS, Cláudio José. “**Um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores de Ciências**”. 2004. 93f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

## RESUMO

O presente trabalho é um estudo sobre a vida profissional de professores de ciências, analisando as diferentes fases por que passaram em suas carreiras desde a formação inicial e os fatores que influenciaram positiva ou negativamente a sua evolução. Os dados consistiram de cinco entrevistas com professores do Ensino Médio da área de Ciências Naturais da região de Londrina, norte do Paraná, nas quais foram levantadas várias questões que abordavam seus históricos de vida até o momento em que as entrevistas foram realizadas (entre 2002 e 2003). Para a apresentação dos dados utilizamos o modelo de desenvolvimento profissional de Huberman (2000); os dados foram analisados a partir da tese da captura pelos discursos institucionais de Arruda e Villani (2001). Com relação às conclusões gerais sobre o trabalho, a análise realizada nos permite afirmar que os dois conjuntos de categorias foram parcialmente adequados para a análise do desenvolvimento profissional dos professores entrevistados. A análise dos casos indica que há uma multiplicidade de possibilidades na carreira do professor, dependendo da maior ou menor captura por esse ou aquele discurso. Ou seja, trata-se de uma captura por vários discursos ao mesmo tempo, sendo que o predomínio de um dado discurso sobre outros depende do sujeito aceitar ou não ser por ele capturado, o que na maioria das vezes não é um processo consciente.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Ensino de Ciências. Desenvolvimento profissional. Captura por discursos. Modelo de Huberman.

SANTOS, Cláudio José. “**A study on science teacher’s professional development**”. 2004. 93f. Dissertation (Master in Sciences and Mathematical Education) – State University of Londrina, Londrina, 2004.

### **ABSTRACT**

The present work is a study about science teachers' professional life, which analyzes the different phases that they pass in their careers starting from the initial formation and the factors that influenced positive or negatively their evolution. The data consisted of five interviews with teachers of the Medium Scholl of the natural sciences, nearby Londrina city, north of Paraná. For the presentation and anlysis of the data we used the model of professional development of Huberman (2000) and the thesis of the capture by institutional discourses of Arruda and Villani (2001). We conclude that the two groups of categories were partially appropriate for the analysis of the professional development of the interviewed teachers. The analysis of the cases also indicates that there is a multiplicity of possibilities in the teacher's career, depending on the relative intensity of the capture and the number of discourses envolved in it. The prevalence of one or another discourse depends on the subject to accept or not being captured, which usually is is not a conscious process.

**Keywords:** Teachers' formation. Science teaching. Professional development. Capture by discourses. Huberman's model.



## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I</b> .....	10
<b>1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA</b> .....	11
1.1 INTRODUÇÃO .....	11
<b>CAPÍTULO II</b> .....	15
<b>2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</b> .....	16
2.1 OS SABERES E A FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA .....	16
2.2 INOVAÇÃO EDUCATIVA E PROFISSÃO DOCENTE .....	20
2.3 CICLO DE VIDA DOS PROFESSORES – O MODELO DE HUBERMAN .....	22
2.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS NO BRASIL .....	30
<b>CAPÍTULO III</b> .....	34
<b>3 METODOLOGIA DA TOMADA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS: INTRODUÇÃO</b> .....	35
3.1 O CASO DA PROF <sup>a</sup> A .....	37
3.1.1 Fase 0 .....	37
3.1.2 Fase 1 .....	38
3.1.3 Fase 2 .....	40
3.1.4 Fase 3 .....	40
3.2 O CASO DA PROF <sup>a</sup> B .....	41
3.2.1 Fase 0 .....	41
3.2.2 Fase 1 .....	43
3.2.3 Fase 2 .....	44
3.2.4 Fase 3 .....	46
3.3 O CASO DO PROF <sup>o</sup> C .....	47
3.3.1 Fase 0 .....	47
3.3.2 Fase 1 .....	48
3.3.3 Fase 2 .....	49
3.3.4 Fase 3 .....	50
3.4 O CASO DA PROF <sup>a</sup> D .....	51

3.4.1 Fase 0 .....	51
3.4.2 Fase 1 .....	53
3.4.3 Fase 2 .....	54
3.4.4 Fase 3 .....	55
3.5 O CASO DO PROF <sup>o</sup> E .....	57
3.5.1 Fase 0 .....	57
3.5.2 Fase 1 .....	59
3.5.3 Fase 2 .....	61
3.5.4 Fase 3 .....	62
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	<b>65</b>
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>66</b>
4.1 INÉRCIA E BUSCA NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES DE FÍSICA E A TESE DA CAPTURA POR DISCURSOS INSTITUCIONAIS.....	66
4.2 ANÁLISE DOS DADOS .....	72
<b>CAPÍTULO V</b> .....	<b>85</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>90</b>

---

## CAPÍTULO I

---

# 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

## 1.1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho aborda o *Desenvolvimento Profissional do Professor*, descrevendo brevemente a história das vidas profissionais de cinco professores da área das Ciências Naturais tendo como foco da pesquisa basicamente a seguinte questão:

– Seria possível estabelecer relações entre o tema “*desenvolvimento profissional do professor*”, conforme os modelos propostos por Huberman (2000) ou Sikes (1985), e a hipótese da “*captura do professor por certos discursos*” que circulam nas instituições nas quais eles atuam ou no meio em que trabalham (Arruda, 2001; Arruda e Villani, 2001)?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em uma linha de pesquisa sobre formação de professores, que tem como objetivo investigar os processos pelos quais os mesmos se relacionam com a comunidade escolar, as experiências de aprendizagem, habilidades e competências desenvolvidas, e como isso lhes permite intervir no desenvolvimento profissional do seu ensino, do aprimoramento metodológico e na qualidade de suas aulas.

No início deste trabalho procuramos elaborar uma metodologia que se adequasse na realização das entrevistas com os professores, de forma a fazer com que na tomada de dados os mesmos se sentissem a vontade para responder aos questionamentos, com clareza e transparência, aproximando assim ao máximo a legitimidade dos mesmos.

Quanto aos professores entrevistados podemos dizer que na época da realização das entrevistas estavam com um tempo de serviço na carreira que variava entre 10 e 20 anos. Quase todos eram professores que lecionavam tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas, com exceção de um professor que lecionava apenas em escola pública e outro que além de ser professor de rede pública e de rede privada, exercia outra profissão paralela à de docente.

Todos são professores que atuam e residem em cidades do centro-norte do Estado do Paraná, mais especificamente nas redondezas da cidade de

Londrina; porém nem todos são naturais dessas cidades e deste Estado. Alguns são naturais de Estados vizinhos e que por motivos que serão descritos e detalhados na análise de suas falas vieram parar nessa região e aqui se instalaram.

As cidades que estes professores residem distam de Londrina em média de 30 à 160 km, fator que influenciou na hora de escolhermos os entrevistados pois, mesmo sendo pessoas de cidades não muito distante entre si sabíamos que eram profissionais que viviam realidades diferentes por estarem residindo em cidades de portes, situação sócio-cultural e economias diferentes, sendo esses entre outros fatores o que nos levou a diversificar o quadro de entrevistados para a obtenção dos dados.

Os professores no decorrer de suas falas, mostram que vieram parar nessa profissão por motivos puramente subjetivos, embora alguns deles parecessem ter trilhado caminhos muito parecidos, o que reforçou ainda mais nosso interesse em verificar se existem ou não “fases” que revelam a história de seus desenvolvimentos profissionais e que relações elas teriam com os discursos institucionais que circulam no meio em que eles atuam.

Para isso é preciso inicialmente distinguir que o *aprender a ensinar* passa por fases que influenciam o processo evolutivo no decorrer de sua carreira como docente, embora esse conceito não seja definido na literatura de maneira única.

*De acordo com um estudo realizado por Feiman (1983) citado por Garcia (1999:25), quatro são as fases pelas quais os professores aperfeiçoam seus métodos e didáticas:*

- a) fase do *pré-treino* – quando ainda na discência utilizam-se de experiências prévias para conduzir a aprendizagem que, mesmo de modo inconsciente, podem influenciá-los posteriormente;
- b) fase da *formação inicial* – compreendida aqui como a etapa da realização de um curso superior, seja este o curso de licenciatura curta ou plena, no caso dos professores entrevistados;
- c) fase de *iniciação* – ou seja, quando dos primeiros anos na docência;
- d) fase da *formação permanente* – nessa fase o professor se preocupa mais com seu aperfeiçoamento, investindo suas energias

em cursos de capacitação e aprimoramento de técnicas e metodologias, o que lhe permite um melhor desenvolvimento profissional, posteriormente.

Na literatura, o conceito de *desenvolvimento profissional do professor* se apresenta com diversas definições que em sua maioria podem ser entendidas como um processo que melhora o conhecimento e as competências dos professores, gerando-lhes uma atitude permanente de pesquisadores que buscam através de questionamentos, soluções para os seus problemas, tendo como finalidade e objetivo principal dessas ações a melhoria da sua prática educativa e conseqüentemente a melhoria da aprendizagem de seus alunos.

Essa dinâmica pode assumir um duplo caminho: um que no sucesso atingido pelo “professor pode levá-lo a uma constante “busca” em seu aprimoramento e desenvolvimento profissional, e outro que em seu fracasso pode até mesmo fazê-lo abandonar a profissão ou permanecer numa situação de “inércia” frente aos compromissos com a educação (Arruda, 2001).

Tudo isso ocorre nos bastidores de uma instituição ou organização, envolvendo a participação de outros professores e que tem a ver com uma interatividade contínua de troca de informações e experiências vividas.

De um modo geral o que se pretende nessa dissertação, é investigar se no processo do desenvolvimento profissional dos professores que nos concederam as entrevistas, houve o surgimento ou não de semelhanças significativas com o referencial adotado para a interpretação desse processo de evolução profissional – aqui tomado o modelo de Huberman (2000) – e em que grau de colaboração a tese da captura pelos discursos institucionais proposto por Arruda e Villani (2001) poderão complementar essa análise, baseado na realidade sócio-cultural dos professores da região norte de Londrina.

Nosso trabalho está estruturado basicamente em cinco capítulos. No capítulo 2 será feita a menção de alguns aspectos considerativos sobre *formação em serviço de professores*, e também a descrição de modelos que tratam do *desenvolvimento profissional do professor*, em especial o modelo de Huberman (2000), por se tratar do principal referencial adotado para a análise posterior à apresentação dos dados obtidos nas entrevistas.

No capítulo 3 se faz uma descrição das metodologias utilizadas tanto para a tomada dos dados quanto para a apresentação dos mesmos, descrevendo brevemente a história da vida profissional e da formação de cada professor entrevistado.

Já no capítulo 4 será feita a análise dos dados, precedida da apresentação dos referenciais complementares para a realização dessa tarefa.

Por fim, no capítulo 5, traçamos os comentários finais da dissertação, fazendo as considerações relevantes entre as principais diferenças sobre a formação inicial, a formação em serviço e a formação continuada.

---

## CAPÍTULO II

---



## 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

### 2.1 OS SABERES E A FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA

Toda pessoa que se interessa hoje pelo ensino não pode deixar de ficar espantada diante da profusão e da multiplicação dos escritos que tratam da questão do conhecimento – ou do saber – dos professores (Borges & Tardif, 2001). Teoricamente, o professor deveria ser um profissional com concentração total voltada para a tarefa da reconstrução do conhecimento dos alunos. Mas fazer análise desta questão como sendo essa profissão apenas mais uma dentre tantas outras, talvez não seja uma boa maneira de melhor entender seu propósito. É preciso antes de mais nada ressaltar que a tarefa de dar formação ao indivíduo está vinculada, acima de tudo, à construção da sociedade em que estamos e estaremos inseridos.

Os formadores na sua maioria não explicitam que o educador é o principal responsável pela transformação do seu trabalho, e, conseqüentemente, da sua própria formação. Ou seja, *a formação não é entendida somente como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio (Pineau, 1983)*, onde a relação entre os vários pólos de identificação pessoal é fundamental.

É preciso erradicar a desvalorização do professor e as concepções que o consideram como simples reproduzidor de conhecimentos pré-elaborados, pois cada vez mais se torna necessário em nossa sociedade contemporânea que seu trabalho seja o da mediação nos processos constitutivos da cidadania de seus alunos, e que esses superem as possíveis dificuldades e fracassos nas desigualdades escolares. Eis mais uma das razões pelas quais se faz necessário repensar a formação inicial e contínua de professores.

A prática do professor é permeada por momentos de pensar pedagógico e momentos de fazer pedagógico. Não são momentos parados. O pensar pedagógico respalda e reorienta a prática. A prática realimenta e enriquece o pensar. O pensar responde às questões relacionadas sobre como fazer e, o fazer

responde ao como e quando. Com isso, podemos definir que uma prática de qualidade consiste em *pensar-realizar-pensar*.

Algumas pesquisas apontam que a prática docente está sendo aplicada em função de outras teorias que não necessariamente as produzidas por pesquisas recentes das ciências da educação (Becker, 1995), e muito se tem questionado sobre tal comportamento, o que leva a colocar em foco a formação dos professores – a inicial e contínua.

De acordo com certas pesquisas, a formação inicial que os cursos de formação aplicam se desenvolve alicerçada num currículo formal com conteúdos e atividades de estágios que se distanciam da realidade das escolas e da realidade social e contextual dos alunos, e que é dado, maior ênfase à burocracia formal.

No tocante à formação contínua, programas de suplência e atualização do ensino foram desenvolvidos, porém com pouco sucesso por não contextualizar a prática docente e pedagógica nas suas diversificações.

A concepção do ensino como prática social corresponde às diversas perspectivas na formação de professores e aos diferentes critérios de conceber a formação, sendo assim de grande importância analisar os mais variados enfoques que orientam o processo de construção da prática educativa do professor. Tais perspectivas são classificadas, de acordo com Pérez Gómez (1992), como perspectivas de ordem *acadêmica, técnica e prática*.

A perspectiva acadêmica prioriza a formação do professor como um especialista, levando em consideração a importância da sua formação didática na disciplina, não considerando a diversidade ou a pluralidade do processo educacional caracterizando-se com uma proposta elitista e conservadora onde a experiência prática do professor é desconsiderada e os conteúdos selecionados são mediados aos alunos pelo professor que possui formação acadêmica e detém o conhecimento da teoria.

Em relação à perspectiva técnica, esta surgiu da necessidade de formação de professores perante os avanços da tecnologia educacional e da psicologia. Aqui o professor é um técnico que deve aprender e dominar as aplicações dos conhecimentos científicos, aplicando técnicas e procedimentos visando solucionar problemas e obter resultados esperados.

Por tratar da resolução de problemas com aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas, essa concepção tem contribuído com a formação

profissional do professor no âmbito educativo e pretende, através dessa forma de processo-produto, definir as relações entre alunos e professores, ou seja, se as estratégias do professor estão surtindo efeito sobre o aluno procurando encontrar a estabilidade no processo ensino/aprendizagem.

[...] As críticas à investigação processo-produto se concentram principalmente no fato de que esse paradigma reduz a análise da prática educativa a condutas observáveis, define de maneira unidirecional a influência do professor nos processos educativos em sala de aula, descontextualiza as atividades docentes, considera de modo restritivo as variáveis e desconsidera a importância dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem (Pérez Gómez, 1992). Citado por Lorencini Jr., 2000: 17.

[...] Perante essas críticas, podemos conceber as pesquisas de cunho processo-produto num sentido mais amplo, incorporando nesse paradigma a busca de relações entre as variáveis dos processos e as variáveis dos produtos, bem como os aspectos dos processos de interação professor-alunos. De qualquer maneira, parece ser necessário modificar os métodos de análise dos resultados obtidos numa pesquisa com o paradigma processo-produto; no entanto, por mais que se incorpore outras linhas de pesquisa, a essência continuaria a mesma, ou seja, a busca de relações entre ensino e aprendizagem, entre processo e produto (Marcelo Garcia, 1995). Citado por Lorencini Jr., 2000: 17.

Diante dessas investigações didáticas adotam-se modelos na formação de professores, onde um deles considera suficiente a formação do professor com competências que estabeleçam relações eficazes entre o comportamento do professor e o desempenho dos alunos; já outro modelo considera que os resultados da investigação didática não devem se proceder mecanicamente, mas sim como procedimentos que os professores utilizariam na tomada de decisões e na resolução de problemas no seu cotidiano escolar.

É justamente à essas tomadas de decisões que ocorrem as críticas quanto ao modelo de tomada de decisões, pois diante multiplicidade de uma sala de aula não se consegue definir com clareza a raiz do problema e nem determinar as possíveis soluções.

Assim, só seria possível tratar as situações-problemas identificando-as para ajustá-las à resolução do problema de acordo com a perspectiva do professor ao qual caberia a tentativa de solucioná-lo.

A racionalidade técnica não permite ao professor a flexibilidade na resolução de tais situações por conceber o ensino como uma aplicação técnica em busca de resultados previamente definidos. Tudo isso, tornam ainda mais conflitantes as peculiaridades existentes em sala de aula, limitando o âmbito da prática social.

Por fim, a perspectiva prática é uma forma de ensino que combina a investigação e a prática reflexiva, pretendendo dar condições para enfrentar situações diversas entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula auxiliando o professor a melhorar e explorar aspectos da sua prática.

[...] Essa perspectiva se fundamenta na concepção do ensino como uma atividade complexa, determinada pelo contexto e com resultados quase sempre imprevisíveis. O professor tomará decisões e opções éticas e políticas para enfrentar situações únicas, ambíguas, incertas e conflituosas que configuram a sala de aula. Nessa perspectiva, a formação do professor se baseia na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. *(Lorencini Jr., 2000: 20)*

Tanto o enfoque de investigador quanto o prático reflexivo propõem a capacitação para que os professores se tornem profissionais práticos reflexivos e investigadores flexíveis.

Zeichner (1993), defende o desenvolvimento de professores reflexivos em programas práticos onde o professor atua de forma a intervir em um ecossistema complexo como numa sala de aula, utilizando uma metodologia crítica sobre as causas e conseqüências existentes na mesma.

Dewey (1959) define três atitudes necessárias para que haja ação reflexiva, procurando, assim, justificar ato humano reflexivo e o ato humano de rotina: abertura de espírito, sinceridade e responsabilidade.

Para Shön (1992) o professor enfoca pensamento prático quando enfrenta os problemas complexos da prática. Este conhecimento prático é analisado por Shön como um processo de reflexão na ação com a situação concreta.

Shön menciona nos seus trabalhos três diferentes concepções para a atividade do profissional nas quais se inclui o sentido mais amplo de pensamento prático:

- Conhecimento na ação;

- Reflexão na ação;
- Reflexão sobre a ação e reflexão na ação.

A primeira orienta a atividade humana e se origina de experiências e reflexões adquiridas manifestadas em forma de ação competente – saber fazer – um conhecimento oculto, espontâneo.

Conhecimento e ação são indissociáveis; o primeiro não precede o segundo, desse modo, a atividade de professor se manifesta na própria prática de reflexão na ação atuando no contexto ao qual faz parte. Contexto este que sofre limitações necessitando de flexibilidade do professor e conseqüentemente uma *reflexão na ação* onde o conhecimento e a prática ocorrem simultaneamente.

Refletir sobre a prática e sobre o reflexo por ela causados, faz com que o professor reavalie suas atitudes e as incidências que estes causam sobre o educando e até mesmo diagnosticar os procedimentos que estão sendo utilizados.

É assim que o pensamento prático do professor se manifesta; pela vivência de conflitos na prática. Porém, as reflexões da prática podem ocorrer de maneiras diversas que podem determinar as diferentes formas de ações na prática profissional:

- Reflexão como ação mediatizada;
- Reflexão como processo de orientação do ensino;
- Reflexão como reconstrução da prática.

Todas visam uma forma de melhor entender a situação e, transformar a prática de maneira a introduzir o aluno no contexto gerado pelo meio onde atua.

## **2.2 INOVAÇÃO EDUCATIVA E PROFISSÃO DOCENTE**

A inovação no campo educacional ocorre mediante concepções pedagógicas num processo lento e segundo muitos fatores determinantes como o ambiente de trabalho, a formação padronizada que os professores recebem, baixo

prestígio profissional e muitos outros, que influenciam no processo de inovação educativa.

Para que as instituições educativas possam inovar, é preciso rever conceitos de profissionalização do professor estabelecendo mecanismos profissionais e estruturais juntamente com a mudança cultural da profissão. É necessário rever as condições de trabalho em que se exerce a profissão, pois é daí que as mudanças partem. O comportamento de inércia com que se mantém a função do profissional da educação, talvez se deva ao fato de considerar o professor como mero executor do currículo, dependente de inovações criadas por outros e sem capacidades de inovar seu contexto específico. Talvez por isso, os professores também vejam a inovação como fonte exterior e determinante, algo artificial e separada dos contextos aos quais trabalha, perdendo assim, a capacidade de gerar novos conhecimentos pedagógicos enquanto que, na verdade, estes deveriam desempenhar um papel ativo no verdadeiro processo de inovação e mudanças.

Uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional do professor, é a geração de processos de aprimoramento profissional coletivo, adotando inovações e dinâmicas de mudança nas instituições educativas às quais contribuem com articulação cultural e a convivência profissional entre os docentes.

Ao se analisar o *profissionalismo* e a *profissionalização*, é interessante sob uma nova ótica do conceito de profissão e de desempenho prático desta análise, a pretensão de passar de um conceito neoliberal de profissão a um conceito social, complexo e multidimensional, em que o processo de profissionalização fundamenta-se nos valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social.

Para Shön (1992,1998), o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho. Ser um profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle.

A profissão docente não pode ser uma profissão meramente técnica, pois ela comporta um conhecimento pedagógico específico que, segundo Lanier (1984), *“os professores possuem um amplo corpo de conhecimentos e habilidades especializadas que adquirem durante um prolongado (prolongado se aceitamos a*

*formação como desenvolvimento durante toda a vida profissional) período de formação (...), emitem juízos e tomam decisões que aplicam a situações únicas e particulares com que se deparam na prática”.* Isso atinge toda uma sociedade não podendo se portar como produto de especialistas infalíveis, mesmo porque a profissão docente move-se em equilíbrio entre tarefas profissionais e a estrutura de participação social.

Comumente, autores concordam na polivalência do professor em diferentes âmbitos: sistema, origem da construção do conhecimento, pedagógico, contextual, metodológico-curricular e os próprios sujeitos da educação. Tudo isso determina as atitudes que o professor deve tomar diante de decisões precisas, e é através de todo o conhecimento que ele detém nesses diversos sentidos e também pelas ações que faz uso é que demonstrará aptidão à profissão.

Porém, acima de tudo uma das tarefas mais importante do professor é propor valores, conteúdo moral, ético e ideológico.

Essa é uma tarefa complexa por se tratar de uma construção de uma sociedade pluralista. A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores interagindo na prática de sua profissão, prática esta que deverá estar bem contextualizada para atender à demanda dos educandos, visto que a sociedade exige novas mudanças, assim será necessário formar o professor na mudança e para a mudança.

Contudo não podemos fugir da essência da profissão que é ensinar, não desvinculando da definição explícita da função de professor que, por sua vez, está assumindo responsabilidade educativa que corresponderiam a outros agentes de socialização.

### **2.3 CICLOS DE VIDA DOS PROFESSORES – O MODELO DE HUBERMAN**

O estudo do desenvolvimento profissional do professor, pode ser entendido como um processo que melhora o conhecimento e as competências dos mesmos, o que, por sua vez, gera-lhes uma “*mudanças de atitude*” na prática educativa e no contexto de uma instituição ou organização, onde estejam inseridos,

podendo melhorar suas ações pedagógicas, seus conhecimentos teóricos e a aprendizagem dos alunos, isso tudo a partir da compreensão de si mesmos.

Sikes (1985), distinguiu cinco etapas pelas quais passam os professores, já em serviço, baseadas em suas *idades*, que podemos citar:

1. *Etapa exploratória* (de 21 à 28 anos de idade) – Nesta etapa o professor prima a busca pela obtenção de autoridade, buscando ao mesmo tempo bom domínio dos conteúdos e boa socialização profissional;

2. *Etapa da estabilização/desestabilização no emprego* (de 28 à 33 anos de idade)- etapa que pode significar, para uns, o momento certo de se estabilizar-se na profissão ou, para outros, a procura de uma outra profissão;

3. *Etapa do auge da capacidade física e intelectual* (de 30 à 40 anos de idade) – aqui se busca aproveitar da experiência já adquirida para o desenvolvimento da competência ou mesmo da promoção;

4. *Etapa da adaptação à instituição* (de 40 à 50 ou 55 anos de idade) – devido ao tempo de experiência na profissão e na escola, o professor assume grande parte das responsabilidades sobre os princípios e costumes da escola, ou não se adapta, tornando-se amargurado e cínico;

5. *Etapa da preparação para a aposentadoria* (após os 55 anos de idade) – fase em que inicia as preparações para a aposentadoria.

Já para Burke (1990), a evolução do ciclo vital dos professores é como o produto da dimensão pessoal (as relações familiares, crises pessoais etc) e organizacional (os estilos de gestão, as expectativas sociais etc).

Outros modelos são utilizados na pesquisa sobre a evolução de pessoas adultas, especialmente sobre os **ciclos de vida dos professores**, dentre os quais, o estudo de Huberman (2000), que utiliza o **tempo de serviço** como base explicativa do ciclo de vida profissional dos docentes, e divide esse ciclo em fases ou etapas que dão moldura ao processo de evolução profissional do docente.

Embora existam vários referenciais que abordam o processo de evolução profissional do professor sob várias vertentes, iremos concentrar nossa atenção exclusivamente no trabalho de Huberman, pois tal referencial envolve exclusivamente os professores (em nossa análise especialmente os professores a nível do ensino secundário) que não tenham responsabilidades no setor



administrativo, ou seja, trata-se de uma carreira legitimamente pedagógica e de pessoas que ao longo de suas vidas vivem situações de sala de aula, apresentando-se, antes de mais nada, como professores.

De acordo com Huberman (citado por Garcia, 1999: 64-66), são cinco as fases que marcam o processo de evolução da profissão docente: 1 - entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão); 2 - estabilização (de 4 a 6 anos); 3 - experimentação ou diversificação (de 7 a 25 anos); 4 - procura de uma situação profissional estável (25 a 35 anos); e finalmente, 5 - preparação para a aposentadoria (35 a 40 anos de profissão). A seguir, vamos descrever com mais detalhes o modelo de Huberman.

Tivemos aqui a liberdade de classificar mais uma fase que não se encontra no trabalho de Huberman, à qual chamaremos de **FASE 0**, ou seja, a fase da formação inicial e do histórico de vida de cada professor que nos concedeu a entrevista nessa tomada de dados, pois é importante levantar quais foram os fatores motivacionais (extrínsecos e intrínsecos) que os levaram a se estabilizar nessa profissão. Sendo assim, essa fase por nós classificada se adapta mais à realidade de nossos professores aqui no Brasil – especificamente na região norte de Londrina/Paraná – o que pode diferir “em alguns aspectos” dos professores pesquisados por Huberman de acordo com a realidade de seu país.

### ***FASE 1 – A entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão)***

Para Huberman, a carreira de professor atravessa seqüências que determinam fases ao longo da vida profissional, mas ressalta que não necessariamente essas fases ocorrem da mesma forma com todos os profissionais.

No início ocorre a “exploração”, onde o professor faz uma opção pela carreira, experimentando vários papéis. Em seguida ele passa em seqüência à fase de estabilização, onde procura estabilizar-se com condições de trabalho satisfatórias e até mesmo lucrativas.

No início da carreira é comum o professor encontrar-se entusiasmado com a profissão e as situações que encontra, questionando se o seu desempenho está ou não satisfatório e se conseguirá superar os problemas com a disciplina dos alunos, com o material didático inadequado e outros que possam surgir.

Com o tempo, a partir da experimentação, o entusiasmo inicial dá lugar à responsabilidade. Porém, podem ocorrer outros comportamentos como a indiferença, a serenidade e até mesmo a frustração, podendo tais comportamentos até intervir no desenvolvimento das fases iniciais.

## **FASE 2 – Estabilização (de 4 a 6 anos de profissão)**

Essa é uma fase de escolha, de um ato administrativo; é um momento onde a pessoa passa a ser professor. Essa fase implica renúncias e adaptações a um corpo profissional que leva à independência pessoal e à escolha de uma identidade profissional.

No primeiro período de atuação o professor passará pela fase de estabilização caracterizada pela busca de formas metodológicas e de afirmação do “eu”, é uma fase de comprometimento consigo próprio e com o desenvolvimento da profissão.

No ensino, a estabilização tem outros significados, por exemplo, pertencer a um corpo profissional com certa independência, acentuando o seu modo próprio de funcionamento acompanhado de um sentimento de “competência” pedagógica crescente. O professor se sente pronto para enfrentar situações complexas ou inesperadas apresentando domínio da situação, firmeza nas atitudes que toma por ter maior experiência com tais situações. Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade para consigo e com a própria profissão. Ao longo dessa fase o professor apresenta maior sentimento de segurança ou descontração reconhecendo seus limites e aprende a lidar com o insucesso.

## **FASE 3 – Diversificação e Experimentação (de 7 à 25 anos de profissão)**

Ao contrário da estabilização, nesta fase, os percursos individuais parecem divergir ainda mais. As pessoas participam de uma série de experiências pessoais, diversificando material didático, os modos de avaliação, a procura de mais autoridade, responsabilidade e prestígio. Para poder se sobressair perante seus companheiros de trabalho ou para até mesmo lançar o ataque às aberrações do sistema, o professor busca novas formas de ensinar, diversificando os materiais didáticos, pois a insegurança anterior à estabilização dá lugar à segurança para que

a diversificação aconteça. O professor parte em busca de novos desafios, podendo, inclusive, ocupar cargos e postos administrativos, afastando dessa forma da “rotina” da sala de aula.

Durante essa fase pode ocorrer um sentimento de vazio na profissão, variando de uma simples crise de “rotina” a uma “crise existencial”; é um período que a pessoa deixa de “criar”, parece que as idéias novas fogem de sua mente. Os professores examinam o que terão feito da sua vida chegando mesmo a pensar em mudar de profissão. Nesse período as pessoas fazem um “balancete” do que realizaram por toda a vida e analisam sobre o que farão com o resto que lhes resta. Há indicações de que o questionamento não é sentido igualmente por homens e mulheres, nos homens começa aos 36 até os 55 anos de idade, nas mulheres chega por volta dos 39 e dura até os 45 anos. Não é possível afirmar com exatidão se esta fase ocorre com a maioria dos professores, porém é notório que os parâmetros sociais são fatores determinantes em tal processo e, para atenuá-lo, seria preciso mudanças em todo o contexto escolar, do sistema educacional geral e até mesmo da vida familiar a que pertence.

Esta fase é a mais longa do professor e onde se encontra três tipos básicos:

- a) aqueles que investem seu potencial no desenvolvimento como docente, buscando diversificar seus métodos e práticas e as formas mais adequadas de aplicá-las no ensino;
- b) outros que se envolvem mais com o sistema administrativo, visando promover-se profissionalmente;
- c) aqueles que aos poucos reduzem seus compromissos com a docência, podendo abandoná-la ou exercer outra profissão paralela.

#### **FASE 4 – Serenidade e distanciamento afetivo (de 25 à 35 anos de profissão)**

Essa fase, que também pode ser compreendida por uma *procura de uma situação profissional estável*, ocorre por volta dos 45-55 anos de idade. Os professores nessa fase evocam uma “grande serenidade”, tornando-se menos vulneráveis à avaliação dos outros, pois nada têm a provar e assim reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira ao que já conseguiu alcançar.

Tudo isso caracteriza um desinvestimento no trabalho e um comportamento mais modesto.

Já para os alunos, no início da carreira o relacionamento com os professores é de irmãos, com o passar do tempo esse relacionamento se torna paternalista e até mesmo rigoroso face a conduta e ao trabalho desempenhado pelo professor, dificultando assim o relacionamento para ambos. Autores afirmam que este distanciamento entre alunos e professores provém da diferença de geração à que pertencem, pois se nota que entre os da mesma geração tanto dos alunos quanto à dos professores o diálogo é mais fácil.

Nesta seqüência, o professor passa da fase de serenidade para o conservantismo, mas não necessariamente, pelo mesmo caminho. Há uma tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência mais acentuada. Nesta fase, onde os professores estão entre os 50-60 anos, são considerados ranzinzas, mau humorados, queixando-se de tudo, desde o comportamento do aluno até à política educacional.

Esse paralelismo entre idade e conservantismo, embora aparentemente freqüente, pode também ser observado em pessoas mais jovens, o que parece ser indicado pela influência do meio social e político a que pertencem.

Aqui existem dois tipos de reações distintas:

- a) alguns aparentam serenidade e preocupam-se mais em desfrutar o ensino e não dão tanta importância com a promoção profissional. Tornam-se eventualmente os “guardiões” da tradição da escola;
- b) outros se tornam amargurados e se queixam sistematicamente de tudo (alunos, colegas, sistema, etc.), não dando importância ao desenvolvimento profissional.

### **FASE 5 – Preparação para a aposentadoria (de 35 à 40 anos de profissão)**

Comumente, ao final de carreira a postura do professor recua à interiorização e libertação progressiva consagrando mais tempo a si próprio. Essa reflexão tem um certo grau positivo, pois permite rever conceitos não para que se chegue ao ponto de mudar as atitudes, mas acarreta uma carga filosófica à pessoa.

Existem ainda grupos que por não terem conseguido atingir o patamar desejado, desinvestem em meio à carreira. O professor canaliza suas energias à outras atividades em busca de maior satisfação profissional.

Tal descomprometimento seria uma forma de manifestação de libertação de final de carreira onde as pessoas refletem as pressões sociais e profissionais a que sofreram durante sua vida.

Foram localizados três padrões de conduta nesta fase:

- a) alguns mesmo nessa fase adotam uma perspectiva positiva quanto a dar continuidade em se especializar mais ainda e se dedicar às atividades didáticas;
- b) nesse grupo o otimismo ainda está presente, comparado com o primeiro, porém, numa posição mais “defensiva”;
- c) o terceiro grupo é formado pelos “desencantados”, demonstrando cansaço e, conseqüentemente, podendo desestimular os professores mais jovens.

\* \* \*

Para finalizar, vamos acrescentar algumas observações sobre as limitações dos modelos de análise do desenvolvimento profissional via o estabelecimento de fases.

O desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos. Assim, as fases que foram comentadas não são regras, podendo então, ocorrer ou não, e mesmo ocorrendo, a seqüência não será a mesma para todas, visto que, cada pessoa atua num diferente meio profissional e provém de diversas criações tanto pessoal quanto sua formação profissional.

Pode-se dizer que o desenvolvimento profissional do professor ocorre no contexto de uma instituição ou organização e que envolve a colaboração entre professores, implicando numa possível “mudança de atitude” dos mesmos e que de um modo geral inclui o desenvolvimento pedagógico da compreensão de si mesmo, cognitivo, teórico e o desenvolvimento na carreira (Garcia, *ibid*: 137-138).

De certa forma, existem certos fatores que influem sobre o indivíduo ao longo da vida que pode resultar uma “seqüência” ou “fase” pela organização do trabalho ou expectativas. Riley (1967) aponta um momento “normal” para que as coisas aconteçam em nossa vida, porém não é uma regra. Daí a importância de se

organizar tais fases com flexibilidade, pois não há como predeterminar que fatores apareçam em todas as pessoas de um mesmo grupo.

Trabalhos conceituais que tratam dos modelos de desenvolvimento adulto colocam alguns pontos em evidência. Uma nova “fase” precisa conter características que não estavam presentes na anterior. Ocorrem modificações qualitativas que são diferentes e imprevisíveis face às características existentes no início. Essas modificações são organizadas de modo distinto pelos indivíduos que integram a nova fase. Aparentemente, estas pressupõem continuidade, mas há um teor relativamente elevado de acontecimentos aleatórios que indicam descontinuidade. De um modo geral, entretanto, é verdade que uma fase prepara a etapa seguinte e limita as muitas possibilidades de seu desenvolvimento (Elder - 1974,1979).

A princípio, estabelecer fases, seqüências e desfechos a um ciclo de vida profissional poderia se tornar até mesmo inviável diante de tantas diferenças existentes num mesmo grupo de indivíduos onde os traços aparentemente são parecidos, mas que provém de meios sociais diferentes. Muitas pesquisas, entretanto (algumas delas citadas acima), demonstram a existência de alguns padrões. Entretanto, a generalização deve ser feita com algum cuidado; é preciso procurar os vários contextos aos quais os professores pertencem para alcançar resultados mais preciosos nas pesquisas sobre as fases.

Além dos contextos diferentes aos quais nossos “personagens” pertencem, a faixa etária em que os professores se encontram numa mesma fase pode divergir às opiniões e a única maneira de resolver o dilema existente seria analisar o mesmo grupo a longo prazo. Temos de mencionar ainda, as dificuldades quanto a veracidade dos depoimentos, pois os dados das pesquisas vêm das proposições dos indivíduos sobre os fatos e não dos fatos em si, tendo ainda que considerar o funcionamento da memória visto que, os depoimentos não estão sendo vividos, já aconteceram tornando os dados muito limitados, impedindo que o trabalho se torne mais proveitoso.

## 2.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS NO BRASIL

Para finalizar esse capítulo, é importante contextualizar essa pesquisa considerando o desenvolvimento profissional dos professores de ciências no Brasil. Para isso vamos tomar como referência o trabalho de Villani e outros (2002), onde se faz uma descrição da evolução da formação de professores nessas áreas desde a década de 50 até a atualidade.

### Décadas de 50 e 60

Poucas eram as oportunidades, nesta época, para os pertencentes a uma classe social menos elevada fazerem parte do magistrado. O ingresso na escola secundária era feito através de exames de admissão o que limitava ainda mais as chances dessa classe menos favorecida. No decorrer dos anos, com a industrialização no Brasil, as faixas sociais e políticas, por apresentarem necessidades de utilizar essas classes populares, aumentaram a demanda no número de vagas para o ingresso na escola regular passando, da década de 50 à de 60, de 500 mil para 1.100 mil vagas sendo este complementado por cursos da CADES, criação do Instituto de Pesquisa IFT, CNPQ e ITA, o que proporcionou maior preparo aos professores sendo-lhes outorgada a autoridade necessária para ensinar.

Todo esse progresso requeria novas práticas tanto em laboratórios quanto no decorrer das aulas e, assim foram criadas várias instituições como o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura – IBECC, Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências – FUNBEC, que tinham como tarefa a iniciação científica das crianças até o ministrar de cursos para atualização metodológica dos professores.

Após o lançamento do primeiro satélite *Sputinik*, observou-se nos EUA a criação de vários programas para o ensino das ciências. Muitos projetos foram elaborados com a intenção de promover treinamento para desenvolver habilidades no professor para a aplicação dos materiais instrucionais, porém, desse modo os professores passaram a ser considerados como meros executores de projetos.

No Brasil a situação se tornou equivalente, fazendo com que a autoridade do professor fosse-lhe “roubada”, pois a realização desses projetos encerravam-se em si mesmas. Foi pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB – que estabelecia a obrigatoriedade nos primeiros quatro anos e a flexibilidade curricular que pode harmonizar a responsabilidade social e profissional com o ensino acadêmico.

Apesar da tentativa de Paulo Freire de implantar uma nova proposta para a alfabetização, as demandas de reforma da LDB, elaboração de um Projeto Piloto e a criação de Centros de Ciências, a maioria dos professores perderam sua autonomia no ensino das ciências devido à limitação dos projetos nas mãos de uma seleta parte de professores.

Todo esse clima de inovação encerra-se a partir da década de 70, pois os ginásios vocacionais foram abolidos por se oporem à Secretaria de Educação na expansão do número de vagas, o que era exigido pela modernização econômica da país sendo então, a proposta de Paulo Freire substituída por um projeto de alfabetização técnica denominado *Mobral*.

### **Décadas de 70 e 80**

Nesta época, devido à globalização da economia, o papel do professor recupera parte de sua importância, mas deixando ainda a desejar na recuperação da autoridade perdida. Houve também a expansão do meio acadêmico, com a proliferação de Universidades proporcionando emprego a muitos que concluíram os cursos o que, conseqüentemente, contribuiu para a perda da qualidade de ensino. Muitas universidades se opuseram aos projetos governamentais amplificando o pensamento de Paulo Freire.

Esta década se destaca por apresentar momentos críticos para o ensino das ciências, estando o mundo passando por mudanças sócio-políticas e inovações tecnológicas gritantes, o que não era diferente no campo educacional; o construtivismo começa a superar o behaviorismo, introduzindo no Brasil, uma nova concepção trabalhista e expandindo a demanda para o Ensino Médio.

Na década de 60 o impacto produzido nas áreas da educação pelo documento “*A Nation at risk*”, promoveu uma inquietação com as implicações sociais dos processos de desenvolvimento científico e tecnológico e com a educação ambiental, e de outro lado houve maior investimento na formação do professor da



área das ciências. A UNESCO propõe um enfoque maior na educação do adolescente, porém, o despreparo dos professores dificultara tal proposta necessitando assim de uma formação de curta ou longa duração para tais professores.

No Brasil, houve a derrubada da Lei 5692/71 o que em certos aspectos favorecem por melhorar a qualidade da educação básica. Houve também uma radicalização das demandas da comunidade acadêmica em relação às características dos conteúdos para o ensino, para com as metodologias de ensino e para com as competências profissionais.

### **Da década de 90 aos dias atuais**

Em decorrência do fácil acesso à cursos supletivos noturnos de primeiro grau, observa-se um grande aumento nas matrículas para o Ensino Médio no Brasil, que saltaram de 3,5 milhões para 8 milhões. Já o número de professores saltou de 250 mil para aproximadamente 400 mil, o que dificultou o trabalho docente por ter que lidar com a aglomeração nas salas de aula e isso tornou o ensino barateado, pois cursos de progressão continuada trouxeram como consequência, junto à crise social, a aprovação automática sem os correspondentes avanços na aprendizagem.

Nesta mesma época foram propostas leis e projetos como a LDB e outros que convidavam à mudança curricular, mas permitindo a adaptação flexível dos Estados e Municípios, e como contribuição aos professores, agências financiavam experiências como a CAPES e o Pró-Ciências.

Essas reformas buscavam atender às necessidades que a comunidade impunha; adequar o conteúdo científico e atualizar a prática pedagógica.

Ambas as demandas sofreram as impossibilidades surgidas, como a insuficiência na formação e remuneração do professor; para haver inovação nos conteúdos, era necessário primeiramente definí-los de acordo com a importância e estruturação da disciplina.

Cursos de atualização para os professores, equipamentos eletrônicos nas escolas favoreceram à educação, mas alguns professores se opuseram a essa inovação. Assim, procurando articular os conteúdos disciplinares e as possibilidades interdisciplinares, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais –

PCN's. As escolas, universidades e secretarias de ensino poderiam ter-se adaptado, favorecendo uma ação conjunta, mas não foi o que aconteceu, a individualidade perdurou.

Vários autores contribuíram para com o modelo do *Professor Reflexivo e Pesquisador*, dentre eles destaca-se Nóvoa (1992), Zeichner (1997), Tardiff (2000), Perrenoud (1999), e outros. Este último contribuiu evidentemente nos recentes documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2001), porém há críticas em suas propostas que escondem o problema real, pois a introdução de competências retira o domínio dos críticos na condução do processo. Mais recentemente, no sentido de dar conta dos problemas envolvendo a presença da subjetividade nos processos de ensino e aprendizagem, os pesquisadores lançaram mão de outros referenciais teóricos, dentre eles a Psicanálise (Villani, 1999).

Enfim, esta década se mostra conturbada pelas contradições; de um lado os documentos oficiais e de outro a prática, a qual requer uma realidade diferente da teoria, onde a contenção de gastos predomina, limitando o que a lei propõe.

O que se espera ansiosamente é que, no futuro, possa se satisfazer os desejos das autoridades educacionais, dos especialistas acadêmicos e das comunidades escolares, obtendo uma integração entre universidades, escolas e secretarias para adequar e implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais. Todas contribuindo com a elaboração de um currículo com um espaço flexível promovendo estudos de casos, análises e práticas, descrições, estágios, participação em pesquisa, entre outros. Contudo, se torna evidente um investimento sistemático das universidades com o objetivo de ir além de uma formação para títulos, para que os professores disponham a atualizar seus conhecimentos contribuindo então para a inovação de um ensino de cultura.

---

CAPÍTULO III

---

### 3 METODOLOGIA DA TOMADA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS: INTRODUÇÃO

Para interpretar o desenvolvimento profissional do professor recorreremos à referenciais de pesquisadores que utilizam teorias sobre a evolução de pessoas adultas, como modelos dos *ciclos vitais dos professores*. Essas teorias se baseiam tanto no tempo de serviço profissional como nas suas idades, ambas superpondo-se parcialmente.

Conforme referência citada no capítulo 2 sobre os trabalhos de pesquisadores que se enquadram nessa mesma vertente (Huberman e Sikes), iremos, posteriormente, à apresentação dos dados, verificar possíveis relações entre os dados obtidos com um desses referenciais; na nossa pesquisa consideraremos especialmente o modelo de Huberman, por utilizar o tempo de serviço na interpretação do desenvolvimento profissional de professores e por analisar profissionais que levaram uma vida legitimamente voltada ao trabalho de sala de aula. Lembramos que o conceito de *desenvolvimento profissional do professor* não é univocamente definido na literatura, pois além de ser um instrumento que visa melhorar o conhecimento e as competências dos professores pode também significar uma mudança para a pesquisa contínua, reflexões sobre a própria prática e a busca de soluções para os possíveis problemas, visando dessa forma a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Classificamos essa pesquisa como qualitativa, com semelhança ao estudo de casos (Lüdke e André – 1986), onde o pesquisador mantém contato direto com o contexto estudado. Para a obtenção dos dados foram feitas cinco entrevistas com professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (ou Secundário), que atuavam tanto na rede pública de ensino quanto na rede particular, todos com mais de dez anos na carreira.

Utilizamos para a gravação das entrevistas o vídeo-cassete com a intenção de fazer não só o uso da linguagem ouvida, mas também da linguagem gesticulada.

As entrevistas eram regidas por questionamentos feitos pelo entrevistador aos entrevistados de forma que o mesmo tentava nortear a tomada de dados e que esses adquirissem certo suporte e permitisse uma certa generalização,

não deixando porém que os mesmos seguissem uma linha de caráter quantitativo, pois aqui a preocupação maior era manter a liberdade de expressão para que os dados fossem o mais próximo possível da realidade que os professores vinham vivenciando, procurando estabelecer dessa forma uma relação interativa entre ambos para que se pudesse harmonizar a condução das falas, tanto que nas transcrições das gravações as expressões viciosas do tipo: né, tá, entre outras, não foram alteradas justamente para caracterizar o clima de descontração durante as entrevistas. Porém, quando necessário, o entrevistador intervia na fala do entrevistado para que a mesma não fosse perdendo clareza à medida que esse se empolgava, com a intenção única de resgatar o foco principal da entrevista, seguindo assim uma linha semi-estruturada, ou conforme Lüdke e André, não padronizada.

Como forma de caracterização de cada um dos entrevistados, convencionou-se uma sigla de referência para os mesmos, citados aqui como: PROF A, PROF B,..., PROF E; e para dados que possam comprometer suas identidades como: escolas, cidades, amigos e instituições, utilizaremos respectivamente as siglas: ESC A, CID A, AMI B, INST D etc.

A coleta de dados foi realizada em maior parte no ano de 2002 e completada no ano de 2003, cujas entrevistas variaram de 40 a 80 minutos de duração. Apenas uma exigência foi considerada necessária para uma pesquisa desse nível, que é o respeito pelo entrevistado. Assim, preocupado em manter seus anonimatos, antes de realizar a entrevista solicitamos uma autorização por escrito por parte dos entrevistados para que concedessem permissão de utilizarmos de suas falas na coleta de dados. Quanto ao local, dia e horário das entrevistas era respeitado o direito de escolha dos mesmos de forma adequada às suas disponibilidades.

### 3.1 O CASO DA PROF<sup>a</sup> A

#### 3.1.1 Fase 0

Esta professora estava com 14 anos de carreira na época da entrevista – que foi realizada no ano de 2002 – e quanto à sua formação, fez licenciatura em Biologia e vários estágios em laboratório, concluindo a graduação em 1987. Devido aos estágios realizados em laboratórios a PROF<sup>a</sup> A chegou a fazer um curso de análise clínica, porém, descobriu mais tarde que não era o que queria seguir como carreira.

*PROF<sup>a</sup> A - Uma coisa interessante que aconteceu comigo, quando eu fiz a especialização aqui, eu também fui fazer estágio no laboratório, mas aí eu fiquei vendo, e falei gente, não é bem isso que eu quero sabe? Eu queria casar as duas coisas. A parte da Biologia mais ligada com a que a gente tem em mente, porque Biologia tem que ter uma parte experimental e uma parte prática, uma coisa assim.*

*(...) Mas aí eu também vi que não era bem aquilo sabe, e aí o que aconteceu, eu acabei indo fazer pesquisa na área de ensino mesmo, que foi uma área que eu me identifiquei mais porque já era uma área que eu já tava fazendo eu acho que eu tinha mais bagagem para atuar, porque eu já tinha uma história né, já tinha um, já trabalhava como professora.*

Chegou a iniciar bacharelado após o término da licenciatura, mas acabou casando-se e mudando seus planos posteriormente, o que a levou a ficar um certo período afastada das atividades voltadas para a sua formação.

Durante a graduação a PROF<sup>a</sup> A manteve um certo contato com o trabalho de pesquisa ao fazer estágio no curso de Biologia, em um laboratório especializado na área de genética. Estagiava e ao mesmo tempo trabalhava nesse laboratório, pois surgira uma vaga para assistente e como ali ela se identificou, resolveu assumir um período de trabalho.

Percebeu que este compromisso de certa forma estava atrapalhando seu desenvolvimento nos estudos, acabou abandonando o trabalho no laboratório de genética.

Em sua fala ela expressou que, na condição de estagiária ela conseguia conciliar os compromissos com os estudos, e como funcionária, o mesmo

não acontecia. Chega dizer que foi uma experiência “horrrível” e que “detestara aquilo”, tanto que pediu demissão posteriormente dedicou-se a própria formação.

Foi então que nessa retomada exclusiva aos estudos, que a PROF<sup>a</sup> A descobriu que de fato queria exercer profissionalmente a função de professora.

### 3.1.2 Fase 1

Iniciou a carreira como professora em escolas particulares, no ano de 1988, mais especificamente numa instituição de tradição religiosa, onde se identificou com a profissão e acabou se fixando nela. Prestou o concurso para a rede pública somente cinco anos após ter iniciado na rede particular, estando portanto a nove anos prestando serviços ao Estado como professora de Ensino Médio.

Seu contato com a escola pública fora um tanto desmotivador no início, pois ao ingressar no cargo como estatutária, a PROF<sup>a</sup> A acabou apropriando-se das aulas de professores contratados pela CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) o que, segundo ela, foi uma experiência desagradável. Desagradável porque os professores CLT – assim como são chamados os professores que se encontram nesse quadro funcional no Estado do Paraná – vêm os professores concursados como uma ameaça as suas funções como docentes, além de haver uma certa rejeição dos alunos pelo professor que chegou e “tomou” o lugar do outro, com quem já estavam acostumados.

*PROF<sup>a</sup> A - Aí, fiz o concurso e tal e naquele ano eles chamaram logo os primeiros colocados, foi uma seleção, vários passaram e os primeiros colocados foram chamados muito assim depressa, e eu fui chamada logo no meio do ano né!? Então foi assim: - o concurso foi realizado no final do ano, e no ano seguinte, que não me lembro bem que ano foi, mais foi assim, no meio do ano eles dividiram em duas partes e chamaram até uma certa colocação e logo em seguida e depois prorrogaram para os demais. E o que aconteceu? Eu cheguei na escola pública e a primeira coisa é, você chega e pega as aulas dos CLT's, que normalmente é assim, você é “padrão”, você assumiu e pega as aulas dos CLT's e o pessoal fica muito bravo por que acham que você chega tomando aulas que eram dos outros, aí você vai pra sala de aula e*

*aqueles alunos não te conhecem, não entendem o que você está fazendo ali (risos), foi uma situação muito interessante e muito ruim.*

Já na instituição particular a PROF<sup>a</sup> A não teve os mesmos problemas encontrados na escola pública. Trabalhou nessa instituição aproximadamente seis anos antes de prestar o referido concurso. Talvez a rejeição encontrada na outra instituição – a pública – fosse consequência da época em que a PROF<sup>a</sup> A teve que assumir o cargo, no segundo semestre, época em que os alunos já estão sociabilizados com seus professores.

Sua experiência com o contraste entre as duas escolas ao sair da rede privada e entrar para a rede pública foi tão intensa que a PROF<sup>a</sup> A chegou mesmo à procurar o Núcleo Regional de Educação (NRE) para pedir exoneração do cargo assumido, conforme mostra a fala abaixo:

*PROF<sup>a</sup> A - Eu não gostei da escola pública, por que é uma realidade completamente diferente do que eu trabalhava na escola particular, os alunos muito, aquela confusão, eram muito desinteressados sabe? Então eu me assustei muito quando eu vi aquilo, não queria ficar de jeito nenhum. Eu só fiquei mesmo na escola pública, por que eu tinha uns amigos já de alguns anos e eles me orientaram muito (Não, não, você vai ficar! Fica sim!) olha inclusive cheguei ir lá no núcleo e pedir exoneração, eu não quero mais ficar na escola pública (risos).*

Porém esta experiência tomou outro rumo no ano seguinte, onde a PROF<sup>a</sup> A pode iniciar o ano com turmas novas e em nova escola.

*PROF<sup>a</sup> A - E ainda que hoje eu vejo que eu não peguei escola ruim, mas pra situação que eu estava né, eu trabalhava em duas escolas particulares excelentes, e aí o que aconteceu, saí daquilo lá e fui pra uma pública, detestei! Aí foi indo com muito custo eu fiquei nessa escola pública, aí logo acabou o ano, aí nós tivemos que fazer remanejamento e eu fui pra outra escola, quer dizer, eu saí daquela, aí eu comecei o ano mesmo né numa escola pública, aí eu comecei com as minhas turmas. Mas o meu início na escola pública foi péssimo. Muito ruim.*



### 3.1.3 Fase 2

A busca pela estabilidade funcional é um dos fatores que levou a PROF<sup>a</sup> A a participar de um concurso público de professora, pois de acordo com a fala a seguir, a rede de ensino privado realiza constantes rodízios de profissionais que não se enquadram nas propostas hierárquicas da escola.

*PROF<sup>a</sup> A - Porque a escola particular não te dá nenhuma estabilidade. A rotatividade de professores é maior. A gente vê muita demissão, então o pessoal acha que fica muito chocado com essa situação. Então, é, todo mundo, é maior parte acha que o emprego público você tem uma certa estabilidade, né. Você é concursado, você tem esse benefício que a outra instituição não te dá. Então tem muitos professores do particular que trabalham em pública e o contrário. Não é difícil ver aí professores pelo menos nas escolas que eu trabalhei tinham muitos, a gente vê que grande parte dos professores são de escolas públicas.*

Assim, a efetivação como professora concursada vem dar maior garantia ao mesmo de que não lhe faltará emprego.

### 3.1.4 Fase 3

Ao questioná-la sobre os cursos de capacitação, e os efeitos destes para o melhoramento profissional, a PROF<sup>a</sup> A relata sua posição frente à importância de estar se atualizando para a melhoria do trabalho.

*PERGUNTA - E você sempre se esforçou em aproveitar o possível enquanto estava fazendo os cursos de capacitação?*  
*PROF<sup>a</sup> A - Sim. Inclusive eu, por exemplo, é agora não to subindo de nível, mas mesmo não subindo de nível, se tem cursos aqui e ali, coisas que eu posso usar pro meu aprimoramento, claro que eu procuro. E mais, agora eu estou numa situação diferente que a minha busca agora é outra, eu não to buscando subir de nível, entende? Então a minha busca agora é pelo conhecimento. Então, é diferente...*

Percebe-se que a sua busca através dos cursos de capacitação é essencialmente a busca do conhecimento, não apenas com o intuito de adquirir títulos.

Acha também que o professor não deve agradar o aluno para conquistar sua confiança, tendo que conquistá-la puramente com seu profissionalismo, mostrando-lhe o seu verdadeiro compromisso para com ele e a educação.

*PROFª A - Então eu acho que isso aí, é lógico que a questão metodológica e a questão da didática é importante, mas eu vejo que muita gente se pega nesses detalhes pequenos de você sair com o aluno, levar ele pra comer pizza, não sei o quê, eu já não sou desse estilo, eu não..., acho importante o contato com o aluno, mas assim, eu não sou do tipo de agradar demais para ter um retorno disso. O seu trabalho tem que ser feito de uma forma que agrade sem você estar bajulando.*

Ao fazer tal citação, a PROFª A critica essa ação que é praticada por um certo número de professores nas escolas onde trabalha, pois na sua opinião essa prática acaba fazendo com que o aluno confunda a amizade com o professor e o compromisso com a aprendizagem.

## **3.2 O CASO DA PROFª B**

### **3.2.1 Fase 0**

Quando da realização da entrevista – ano de 2002 – a PROFª B estava com 13 anos de serviço.

Veio de uma família muito tradicional que achava que mulher não deveria estudar, e preservavam a idéia que mulher tinha apenas que aprender a fazer “coisas de mulher” – tricô, bordados, crochê, etc. – tendo assim, grandes dificuldades para poder estudar. Por ser de uma família grande, composta de nove irmãos, as dificuldades foram ainda maiores. Porém, em meio a resistências e falta de incentivos ela conseguiu conquistar o que desejava e foi a única de sua família a

concluir os estudos até o encerramento do 1º grau, que hoje equivale ao Ensino Fundamental.

Casou-se posteriormente pensando em seguir a carreira de medicina, mas teve dificuldades devido à falta de oportunidades. Não por motivos financeiros, pois esse fator estava ao seu alcance, o problema maior é que na cidade onde foi morar não tinha nenhuma Instituição de Ensino Superior – IES – e a universidade mais próxima que lhe ofertaria o curso desejado estava a mais de 150 km de distância. Mas nunca desistiu da idéia de continuar estudando, porque seu empenho nos estudos era algo notável.

Conforme a fala a seguir, a PROFª B descreve como foi sua entrada na IES e como se deu a opção pelo curso:

*PERGUNTA - Por que você gosta de estudar?*

*PROFª B – É uma coisa minha mesmo, eu gosto. Adoro ler, adoro escrever, eu sou uma pessoa assim meio reservada é, eu digo assim que eu sou de repente uma caixinha de surpresa, e quem olha assim, muitas pessoas já me falaram que olha assim e não vê o que, o potencial que eu consigo né. E eu sou muito persistente também, não sei se é defeito ou qualidade, sei lá, e eu sempre tive vontade de voltar. Aí a minha irmã falou: - PROFª B, se você gosta tanto, então porque você não volta? Aí na época eu morava em CID 1, era uma cidade menor né, e eu tinha o meu filho ainda pequeno, e tinha o magistério lá, e era de manhã o magistério, quer dizer, estudar a noite não tinha como né? Então eu resolvi voltar, voltei e fiz o magistério, aí já fui no embalo e já terminei e já fiz o vestibular, e passei, e fiz CID 2, comecei fazer..., tive que optar por Ciências né, porque é uma coisa que eu gosto. Aí eu gostei né, comecei a fazer o curso, acabei gostando mais ainda, aí abriu o curso de Biologia. Aí eu tinha um certa dúvida: - Biologia ou Matemática? Fiquei assim..., pensei, eu vou fazer Biologia que pra, era o mais difícil e eu to com oportunidade de fazer agora. Aí fiz Biologia. Adorei! Depois, aí eu fiz Matemática. Aí eu tinha um 3º ano lá em CID 1, que eu entrava pra dar Biologia e entrava pra dar Matemática. Aí eu comecei perceber a diferença, de quando eu entrava pra dar Biologia e quando entrava pra dar Matemática, então optei a deixar a Matemática de lado e seguir só com Biologia. Aí já terminei a Faculdade e comecei fazer a pós-graduação na época, fiz pós-graduação, sempre fiz cursos de atualização, na UEL eu fiz os Pró-Ciências né, fiz em Biologia, to tentando agora também o mestrado né...(risos).*

Talvez a opção pelo curso de Biologia tenha sido feita por não ter conseguido realizar a primeira opção – Medicina – pela falta de oportunidades, notadas num dos trechos de sua fala.

*PROFª B – (...) E optei assim por Biologia, porque a questão do laboratório que eu gosto muito, e a questão assim, da medicina.*

### 3.2.2 Fase 1

Sua entrada na carreira como docente ocorreu quando a PROFª B ainda estava no segundo ano da faculdade, aproveitando uma vaga de substituição que surgira numa escola pública no ano de 1989.

*PROFª B - Daí quando eu estava na 2ª série da Faculdade, aí surgiu uma vaga de uma professora que pegou licença, a AMI 1, e era Matemática do Ensino Fundamental, aí como a diretora tinha sido minha professora, ela me conhecia, aí ela me avisou (Oh, PROFª B, você dá certinho pra essas aulas) aí onde eu abri o contrato e comecei trabalhar como professora e fui gostando da coisa né.*

Começou a carreira ministrando aulas de Matemática, optando posteriormente por continuar com aulas de Biologia. Seu primeiro emprego porém, fora de balconista quando ainda era solteira, permanecendo neste por apenas três meses e não exerceu nenhuma outra função até ingressar no magistério.

Pode-se dizer que o seu contato inicial com a profissão transcorreu de forma harmoniosa, não apresentando agravantes que viessem deturpar sua motivação para continuar lecionando, até porque a sua didática era bem diferente em relação à maioria de seus colegas professores, conforme relata neste trecho da entrevista:

*PROFª B – (...) eu gosto de desenvolver muito projeto assim, gosto de trabalhar diferente, não só quadro e giz, eu gosto muito de trabalhar com teatro, com paródias, com, enfim..., coisas que tiram o aluno da sala, que envolve a participação dos alunos de uma maneira diferente (...).*

Percebe-se na sua fala que a PROF<sup>a</sup> B trabalha contente no ambiente em que está e que as impressões são positivas, o que colabora ainda mais para a sua dedicação e investimento na docência.

Enfim, a PROF<sup>a</sup> B continua atuando em duas escolas, sendo uma instituição pública onde possui dois “padrões” (cargo efetivado por concurso público) e em outra particular. No seu caso ela não faz distinção entre uma e outra, por achar que não há diferenças significativas que possam diferenciar seu desempenho em uma delas, nem mesmo na questão salarial.

### 3.2.3 Fase 2

No ano de conclusão da graduação (1990/91) a PROF<sup>a</sup> B realizou o seu primeiro concurso público para efetivar-se na carreira, mas não fora aprovada nesta primeira tentativa, porém, três anos após (1993) tornou a repetir a experiência e, desta vez, foi aprovada em primeiro lugar em duas áreas: Biologia e Ciências Físicas e Biológicas.

*PROF<sup>a</sup> B - Aí eu fiz o 1º concurso, não passei, aí eu fiz o 2º...*

*PERGUNTA - Que ano foi isso?*

*PROF<sup>a</sup> B - Ai, deixa eu ver..., foi logo quando eu terminei a faculdade, 1990 ou 1991.*

*PERGUNTA - Até então você era só contratada?*

*PROF<sup>a</sup> B - Só contratada. Daí esse eu não passei. Daí teve em 93 aí teve o outro. Daí eu fiz pra Ciências e Biologia. Aí eu passei em 1º lugar nos dois (risos).*

A busca da estabilidade funcional estável é característica comum entre todos os professores que desejam se fixar na profissão, pois isso é um fator que gera uma certa sensação de “segurança” quando a conseguem.

Após um certo período de aquisição da estabilidade funcional a sua familiaridade com os colegas e com a escola, evoluiu positivamente ao ponto de fazê-la querer permanecer no mesmo ambiente por fortes razões, dentre as quais ela cita algumas no trecho seguinte de sua fala:

*PROF<sup>a</sup> B - Ela é uma escola muito grande e é uma delícia trabalhar lá, o diretor é assim muito amigo, os professores também muito amigos. É assim, a gente trabalha, como se diz, à vontade. Tudo que a gente quer fazer, tipo assim, claro que*

*tudo tem limite, mas a gente tem uma certa liberdade de querer, de opinar: - posso fazer isso? – se a gente vê que tá no limite a gente faz e assim por diante. É um ambiente muito agradável nessa pública tá, não troco ela por escola nenhuma.*

*PERGUNTA - Os teus dois padrões estão nela?*

*PROFª B - Estão, os dois. Isso, os dois padrões, e como é uma escola assim bem estruturada com laboratório, enfim, ela é bem equipada com laboratório de informática com 30 computadores e assim por diante, uma biblioteca muito boa, enfim, lá eu me sinto em casa.*

Quando citamos que a PROFª B não fazia distinção entre as escolas pública e particular, nem mesmo no sentido financeiro, foi para demonstrar simbolicamente que seu apego ao trabalho é bem maior que tê-lo apenas como uma fonte de sustento.

*PROFª B - Essa outra escola particular é uma escola assim, em termos financeiros ela paga pouco (risos), é uma escola assim: - ou você fica porque você gosta ou você não fica, se você tiver lá por causa do dinheiro nem adianta (risos).*

Seu relacionamento com os colegas na escola particular é bom, assim como seu envolvimento com projetos e atividades paralelas às atividades pedagógicas.

*PERGUNTA – Você se sente bem nessa particular também?*

*PROFª B – Também. Os amigos, a gente fala amigos porque é, são amigos. É, onde a gente, se vai desenvolver algum projeto, a gente não desenvolve sozinho, então os outros professores ajudam e ajudam sem criticar sem nada, assim, ela é mais unida do que essa pública. A pública se eu quero desenvolver um projeto, eu vou fazer esse projeto sozinha a não ser que eu cheque e peça pra um professor então se ele achar que vale a pena tudo ele me ajuda senão eu desenvolvo sozinha. Então na particular é diferente, olha fulano eu tenho um projeto assim, assim, assim,..., oh, que bom, vamos fazer. E ajuda mesmo sabe?!*

De acordo com a fala anterior, a única diferença entre o entrosamento com os colegas da escola particular e os da escola pública, é que na instituição privada, os professores estão mais dispostos a ajudar no desenvolvimento de projetos em relação aos colegas da escola pública. Mesmo assim, esse fato para ela não era relevante ao ponto de deixar de realizar projetos na escola pública e nem mesmo abalar seu bom relacionamento com os colegas de profissão.

Um dos pontos na entrevista com a PROF<sup>a</sup> B que assemelhou-se com outras entrevistas de professores que estão inseridos na mesma situação que ela – rede pública e privada – é que, a PROF<sup>a</sup> B também desenvolve um número maior de projetos na escola pública, e que apesar de não ter o mesmo apoio com os professores, ela busca atender através dos projetos, as expectativas dos alunos que segundo ela, são mais carentes financeiramente e portanto não possuem tantos meios para obter a mesma quantidade de informações que os alunos da rede particular.

### 3.2.4 Fase 3

Nota-se que pelas características já citadas sobre a PROF<sup>a</sup> B, que ela sempre investiu suas energias para o seu desenvolvimento como docente. A prática da diversificação de métodos educacionais utilizados pela PROF<sup>a</sup> B já apareceu no início da apresentação da sua entrevista, revelando que ela acredita que novas possibilidades de ensino são as chaves para o resgate do prazer em ensinar.

Sua disposição está sempre em alta para realizar coisas novas, tanto que isso a destaca como referência entre os colegas.

*PROF<sup>a</sup> B - Na parte pública, inclusive a gente é até cobrado pra desenvolver os projetos, e..., como sabem que a gente gosta até ficam assim: - Ah, PROF<sup>a</sup> B, faz isso... – eu digo faço! Nunca falei não né?*

Se por um lado sua disposição para o desenvolvimento de projetos é referência entre seus colegas, por outro, torna-se a causa de um certo desconforto àqueles que estão numa situação de inércia, ou seja, professores que não desenvolvem trabalhos de apoio ao ensino e que só criticam aqueles que o fazem (esse tipo porém é a minoria nas escolas onde ela trabalha).

*PROF<sup>a</sup> B – (...) Só que a gente tem assim que, tomar um certo cuidado porque no desenvolvimento dos projetos, a gente acaba assim..., se sobressaindo e..., se expondo né, é a colocação mais correta, e às vezes essa exposição acaba gerando um..., não é conflito, mas um desconforto às vezes acaba sendo negativo, tanto pra mim quanto pra eles (outros professores) ou pra escola em si.*

Porém, a PROF<sup>a</sup> B não se deixa abalar por tais críticas, permanecendo com a mesma autenticidade, ao contrário de alguns professores que, em seu lugar se intimidariam com esta situação.

*PROF<sup>a</sup> B – (...) Só que é uma coisa que eu penso e já ouvi comentários que eu faço isso só pra me aparecer, mas não é, é uma coisa assim, que vem de dentro, que eu gosto, eu me realizo, quando termina o projeto, que eu desenvolvo o projeto, eu me realizo. Ao passo que se eu ficar só no giz e quadro, aquilo pra mim fica monótono.*

Em sua fala, percebe-se que a PROF<sup>a</sup> B se mostra como alguém que sente a necessidade de estar continuamente numa busca pela melhoria profissional, mostrando-se como uma professora que tem de fato o compromisso com o aluno e com a educação.

### **3.3 O CASO DO PROF C**

#### **3.3.1 Fase 0**

Trata-se de um professor exclusivo da rede pública de ensino, que na época da entrevista – ano de 2002 – estava com 09 anos na carreira.

Sua formação acadêmica teve início com o curso de Matemática no ano de 1987, no qual completou apenas um ano de estudo, optando posteriormente para o curso de Engenharia. Porém, nessa segunda opção, era necessário que o PROF C tivesse o tempo disponível durante o período diurno, que era o período de funcionamento do curso, o que impossibilitou-o a dar continuidade devido o trabalho paralelo.

Foi no período do curso de Engenharia e em meio a várias dificuldades que o PROF C decidiu mudar novamente seu rumo, matriculando-se dessa vez no curso de Ciências Físicas e Biológicas com habilitação em Matemática. Este curso era ministrado somente no período noturno, o que possibilitou o PROF C trabalhar e estudar de forma normal.



Essa tomada de decisão ocorreu porque enquanto aluno de Engenharia, percebeu que a procura por professores do Ensino Médio nas áreas de Química, Física e Matemática era grande, e como ele se identificava com as mesmas e tinha um certo “jeito” para ensinar, resolveu apostar nessa área.

Formou-se no curso de Ciências Físicas e Biológicas com habilitação em Matemática no ano de 1994. Portanto, dirigiu seu interesse em maior escala na área da Física, buscando uma especialização em Ensino de Física em 1997.

Seu interesse pela Física foi aumentando à medida em que notava sua deficiência em relação aos conteúdos nessa área e aos problemas encontrados para manter o interesse dos alunos nas aulas regulares, portanto estava constantemente buscando cursos de capacitações para uma melhor formação como docente tais como: Projeto PRÓ-CIÊNCIAS; Cursos da RENOP (Rede de Disseminação em Educação Científica do Norte do Paraná); Curso da série “Um Salto para o Futuro”; entre outros.

### 3.3.2 Fase 1

Seu início como docente foi marcado por vários fatores e importantes acontecimentos nesse primeiro contato com a escola, que influenciaram o PROF C para o seu desenvolvimento profissional. Aponta a “cobrança” dos alunos como principal fator de motivação para uma busca contínua de aprendizagem e formação:

*PROF C - No meu caso, de eu querer continuar estudando Física, é o que você quer dar pro aluno o que teu aluno te cobra, acho que isso motiva a pessoa a sair em busca daquilo que possa melhorar tua aula, teu conteúdo.  
(...) eu fico pensando que se não fosse essa cobrança do aluno, ou preocupação de passar aquilo que realmente você precisa passar, a preocupação com o aluno, você não estaria correndo atrás disso, você deixaria do jeito que está lá e pronto (...)*

Logo no início da carreira, o PROF C teve alguns problemas com o conteúdo na disciplina de Física – característica apontada em diversos momentos da

entrevista – e isso o forçava a “trabalhar mais a Matemática”, do que a “parte conceitual” em suas aulas. Assim, devido as cobranças dos alunos, ele teve que ir em busca do aprimoramento didático, ou seja, buscar novas metodologias que resgatassem a atenção dos alunos, mas que, quando isso feito, poderia segundo o PROF C, gerar um certo desconforto nos outros professores que estavam mais “acomodados”:

*PROF C – (...) por que eu tive professores que de ano para ano, os conteúdos que ele dava, os exercícios que ele dava, sempre eram os mesmos, e você não percebe incrementos, atividades, ali naquele caminho, então ele chegou num lugar que diz assim não precisar mudar e nem acrescentar nada, independente da realidade dos professores, então como é o caso dos meninos que estão estudando aí (cita os estudantes de graduação em Física) quando eles chegarem na escola, vão chegar com uma grande bagagem e fazer uma boa mudança e essa mudança geralmente pro professor que está lá se sente incomodado, por que o outro veio pra mudar, e o professor que ta lá devido ele estar acomodado ele vai se sentir provocado. Só que às vezes essa provocação leva aquele professor a sair de onde ele está e sair, buscar outras coisas, e muitas vezes isso leva ou acaba não sendo bom, e leva os professores a entrar em choque, os professores novos que saíram da graduação com os professores da escola.*

Em geral, podemos dizer que o PROF C em suas descobertas iniciais na profissão não teve maiores agravantes que comprometessem de forma negativa o seu entusiasmo para a docência, e que o contato com a realidade da escola e da vida de professor contribuiu para manter seu entusiasmo.

### **3.3.3 Fase 2**

Quanto à fase da estabilização funcional, o PROF C não estava muito preocupado com esse detalhe – pelo menos quando da realização da entrevista no ano de 2002 - , pois até aquele momento ele ainda se encontrava como professor contratado pelo Estado. Não tinha muita preocupação em efetivar-se no cargo através de um concurso público, pois como já havia trabalhado em

aproximadamente dez escolas, achava que em sua disciplina não faltariam aulas devido o baixo número de pessoas formadas.

*PROF C - Eu acho que o padrão pro professor de Física (cargo de efetivação através de concurso público como é conhecido no Estado do Paraná) ele não muda nada, porque Física toda escola tem necessidade de professor de Física, agora outra disciplina isso é fundamental porque isso gera insegurança na pessoa, hoje você tá lá mas pode a qualquer momento vir um padrão pra lá, então você não tem firmeza, agora o professor de Física ele não tem problema.*

*(...) Sobra, todo ano sobra aula, por isso é que eu estava falando aqui pra AMI 1 que ela estava preocupada que o “pessoal estava falando que não tinha trabalho”, e isso não é assim, porque professor de Física formado é difícilimo.*

Talvez essa opinião possa mudar com o tempo e o PROF C procure a estabilidade funcional como forma de assegurar ainda mais de que não lhe faltará emprego, o que não significa que ele confie plenamente na sua intuição.

### **3.3.4 Fase 3**

Em nenhum momento da entrevista o PROF C demonstrou interesse em outra atividade na escola que não fosse unicamente a de ser professor, e seu investimento para isso, conforme já citado anteriormente, tinha como motivação, a cobrança dos alunos. Isso fazia com que ele buscasse sempre diversificar seus métodos e suas práticas.

Quando o PROF C fala sobre a “cobrança do aluno”, ele aponta que esta cobrança estava voltada para o seu interesse nas aulas. Assim, ao ser questionado sobre as maneiras com que o aluno “cobra”, ele responde:

*PROF C – (...) o aluno cobra, cobra com as atitudes dele, atitudes que eu digo é o fato de o aluno se interessar por um determinado conteúdo (...) se ele está se interessando eu não posso cortar o interesse dele pela minha incompetência, eu tenho que ser competente para não cortar ele (...). Então a cobrança aí é comigo mesmo me cobrando, por que se ele está perguntando e querendo saber mais sobre o assunto, eu tenho que estar um pouco mais a frente para arrastar ele pra aquilo, por que não adianta só ele também estar na frente, eu tenho que estar dando algumas orientações para puxar ele e*

*para que ele não pare por ali, só que isso só vale se eu tiver alguma coisa mais para puxar ele, se eu não tenho aí é o que eu fazia antes, eu cortava e o puxava só para o formalismo matemático, por que no formalismo matemático você viaja um bimestre inteiro em cima de um assunto.*

Ao falar que alguns professores se “acomodam” e pouco investem para mudar, o PROF C atribuía essa “tendência” à estrutura da escola, principalmente sobre às burocracias que nela existem.

*PROF C - Essa acomodação causada pela escola é que o pessoal está mais preocupado que você mantenha o livro de chamada todo bonitinho, todo certinho, do que o conteúdo, e ninguém te verifica o conteúdo (...)*

*PERGUNTA - Todas as escolas?*

*PROF C - Todas, todas, todas, o objetivo delas é isso. É a estrutura do Estado. Tem essas questões de você não faltar, estar com seus livros sempre em ordem, entregar suas notas na data certa, enfim, essas questões todas. Agora a parte do conteúdo ninguém te cobra, como exemplo, a supervisão nunca pega ali o teu conteúdo e faz uma comparação como o que você deu, ou pegar o teu planejamento e discutir com você os parâmetros, ou seja, a escola não tem parâmetros.*

Ressaltamos que, apesar dos problemas em relação à sua formação, o PROF C sempre estava tentando fazer alguma coisa para melhorar o ensino, quer no desenvolvimento de projetos, cursos de capacitação, implementação de novas metodologias, etc., ele sempre investia suas energias em prol seu desenvolvimento profissional, talvez como uma forma de provar pra si mesmo que era capaz de melhorar naquilo que faz.

### **3.4 O CASO DA PROFª D**

#### **3.4.1 Fase 0**

Esta professora estava com 10 anos de carreira quando concedeu-nos essa entrevista, realizada no ano de 2003 e fazia parte de instituições de ensino da rede pública e da rede privada.

Antes de vir parar na profissão, a PROF<sup>a</sup> D tinha exercido a função de telefonista e secretária de clínica odontológica, sendo esse o seu primeiro emprego.

Havia feito três anos e meio de Psicologia entre os anos de 1980-84, tendo que trancar matrícula posteriormente por motivos particulares, mas sempre pensando em poder voltar e concluir o curso. Durante esse período havia se casado, e como o marido trabalhava numa empresa que realizava múltiplas transferências de funcionários de cidade para cidade, estava sempre morando em lugares diferentes e várias cidades do país, o que impediu sua continuidade no curso de Psicologia. Quando o marido conseguiu instalar-se em uma cidade de pequeno porte onde havia uma Instituição de Ensino Superior (IES), a PROF<sup>a</sup> D resolveu retomar os estudos e dessa vez optou pelo curso de Ciências Físicas e Biológicas porque queria ser professora, até porque nessa IES ela não tinha muitas opções.

Começou lecionar assim que terminou o curso de Ciências, mais especificamente no ano de 1993, e em 1994 se matriculou em habilitação em Matemática.

Ao terminar o curso de habilitação em Matemática, a PROF<sup>a</sup> D assumiu algumas aulas de Física devido à dificuldade em conseguir aulas de Matemática naquela cidade.

Como a área de Física em geral sofre com a carência de profissionais formados, aulas dessa disciplina seriam uma boa alternativa para resolver o problema. Assim, resolveu cursar outra habilitação e dessa vez na área de Física, pois tinha uma certa afinidade com essa disciplina conforme relata na fala a seguir:

*PROF<sup>a</sup> D - Ah, no primeiro momento a dificuldade em conseguir aula de Matemática e Ciências, e entre todas as disciplinas, Física é a que mais me chamou a atenção no curso de Ciências.*

Antes de fazer habilitação em Física ela havia feito uma especialização em Laboratório de Ciências, que pode ter colaborado nessa decisão.

Seu “gosto” pela Física gradativamente foi aumentando através de uma especialização que resolvera fazer em Ensino de Física, realizado no ano de 2000.

Mas segundo a PROF<sup>a</sup> D é preciso que o professor saiba como funciona toda a sistemática do Ensino para que o mesmo possa entender melhor sua função como educador, tanto no sentido pedagógico quanto nos setores administrativos da escola, e talvez tenha sido por essa razão que ela atualmente continua investindo em sua formação, só que desta vez buscou uma outra especialização na área de Supervisão e Orientação Escolar, da qual ainda está participando (isso até o momento da concessão desta entrevista).

### 3.4.2 Fase 1

Sua entrada na carreira se deu primeiramente em escola pública no ano de 1993, e em 1994 se inseriu na escola particular. Foi à procura de aulas em leilões que eram realizados na própria escola, no caso da escola pública; nas escolas particulares levou o seu currículo:

*PERGUNTA - Como foi daí, no caso o teu ingresso na profissão?*

*PROF<sup>a</sup> D - Ah, comecei primeiro no Estado né, foi em agosto de 93 tá. Ahm, fui atrás como tem aqueles leilões, as distribuições de aula né, e no começo nunca sobrava nada, aí eu comecei dando aula, duas aulas, pagava pra ir dar essas aulas, mas comecei, e quando eu terminei a faculdade de Ciências com habilitação em Matemática, eu fiz o currículo e levei nas escolas particulares, isso eu já estava lecionando no estado e aí no Colégio ESC 1, a diretora AMI 1 convidou já pra ficar, e estou lá até hoje.*

O fato da PROF<sup>a</sup> D ter ido procurar as aulas é consequência da dificuldade de encontrá-las em cidades pequenas, e mais ainda, quando se tem uma forte concorrência com professores da mesma área de atuação.

Não encontrou dificuldades relevantes que lhe causassem algum desestímulo ao conhecer a realidade dos leilões de aulas, a realidade da escola, entre outros fatores que poderiam afetar seu investimento como docente. Ao contrário, quando surgia alguma situação desse tipo procurava tomá-la como mais um obstáculo ou desafio a ser vencido:

*PROFª D - Difícil, eu coloco, no começo que tirou o entusiasmo eu não lembro, assim de algum; que toda vez que eu tinha dificuldade, toda vez que tinha dificuldade, parece que aquilo motivou e eu queria, entende?! Então eu tentava, sempre ia atrás mesmo, ia lá dar uma ou duas aulas, mas aquilo, eu tentava fazer a melhor aula possível, mesmo não sendo da área né, eu estudava, pesquisava, eu procurava, levava coisas diferentes (...)*

*Assim a PROFª D sempre arranjava meios de contornar situações difíceis e não deixar que elas abalassem sua motivação para o trabalho.*

### **3.4.3 Fase 2**

A PROFª D sempre trabalhou apenas contratada temporariamente durante os dez anos que esteve na docência, não apresentando nenhuma preocupação em adquirir uma estabilidade funcional. Porém teve a iniciativa de participar de um concurso público recentemente – no ano de 2003, ano da realização dessa entrevista – e ter sido aprovada em duas áreas: Física e Matemática, conforme relata em sua fala:

*PERGUNTA - A tua posição funcional no Colégio Estadual, como que ela, como que ela está? Você é contratada? Você é concursada?*

*PROFª D - Eu sou contratada desde 93, então 10 anos lecionando contratada, participei do concurso agora, passei para Física e para Matemática e estou no processo de admissão, então entreguei os exames médicos né, e aguardando só tomar posse.*

*PERGUNTA - No concurso desse ano?*

*PROFª D - Concurso desse ano.*

Embora essa característica da aquisição de uma situação funcional estável seja mais comum até os primeiros cinco anos na carreira, a PROFª D remete a fatos que talvez expliquem o adiamento desse processo que, não que não lhe fizesse falta, mas não a incomodava:

*PERGUNTA – O fato de você então ser contratada isso é, chegou a influir no teu trabalho, em algum momento ou não?*

*PROFª D – Não, é..., eu até já fui criticada, mas eu era a favor de que nem tivesse concurso, como CLT eu acho que às*

*vezes o professor, ..., concursado acomoda um pouco, alguns, e eu acho, como CLT eu estaria sempre tentando fazer o melhor possível e não acomodar, sabe, imagina assim, mas eu acho que tem professores que mesmo concursados continuam dedicando e fazendo o melhor possível né?!*

Lembramos que o efeito da aquisição de estabilidade funcional pode surtir tanto resultados positivos (no caso dos professores que estão sempre buscando melhorias) quanto resultados negativos (como aqueles que se acomodam e não mais diversificam suas metodologias de trabalho).

Ao questioná-la sobre as expectativas em assumir o cargo efetivo e que efeito este teria, a PROF<sup>a</sup> D declara:

*PERGUNTA - Qual é a tua expectativa frente a assumir esse padrão, você vai investir ainda mais nas tuas energias, pretende..., ou você por enquanto não pensou em qual seria o efeito do padrão pra você?*

*PROF<sup>a</sup> D – Olha, não pensei direito como seria o efeito do padrão, só que dá uma certa, assim, ansiedade, entendeu, em pensar que é diferente, mas pelo que eu me conheço acho que vou continuar do mesmo jeito, tentando fazer o melhor possível e talvez quem sabe eu tenha mais tempo para dedicar e fazer coisas diferentes.*

#### **3.4.4 Fase 3**

Conforme já citamos anteriormente a PROF<sup>a</sup> D sempre veio buscando melhorias no seu trabalho como docente, pois as dificuldades iniciais estavam presentes em todos os momentos como professora:

*PROF<sup>a</sup> D – Se eu disser que nunca tive dificuldade, eu estaria mentindo, dificuldades tive, só que eu tentava arrumar força, assim de dentro, não sei de onde pra não transparecer isso em sala, e me preparava antes de entrar com alguns colegas, procurava, tirava dúvidas, tentava superar as dificuldades né, e me esforçava para não mostrar isso, um pouco de insegurança né?!*

Em seu relacionamento com os colegas de profissão, a PROF<sup>a</sup> D procurava manter uma conduta neutra frente à personalidade de cada um, não deixando-se abater por aqueles que não lhe eram amigáveis e nem colaborativos.



*PROFª D – Bom existe vários tipos de colegas, tem uns que você tem mais facilidade, mas afinidade de que você pode chegar e perguntar e não se sentir menor, vamos dizer essa palavra, agora tem outros que você não tem a liberdade de chegar e perguntar, mas dizer que é problema não, sabe.*

*PERGUNTA – Não teve assim, nenhum problema com relacionamento entre amigos da profissão?*

*PROFª D – Não.*

Ao questioná-la se algum dia havia pensado em abandonar a sala de aula e partir para a área administrativa, a PROFª D aponta que tinha vontade apenas de entender melhor essa sistemática, ou seja, como essa área funciona e como ela afeta o setor pedagógico da escola. Para isso ela partiu para uma terceira especialização no ano de 2003, ou seja, no mesmo ano que concedeu-nos esta entrevista, escolhendo desta vez a área de Supervisão Orientação escolar:

*PERGUNTA - E atualmente como você disse, você tá fazendo uma especialização também?*

*PROFª D – Supervisão e Orientação, agora.*

*PERGUNTA – Supervisão e Orientação?*

*PROFª D – É vou explicar porque fazendo Supervisão e Orientação. É, o primeiro, o próximo passo para Física eu teria que fazer mestrado e no momento eu não estava em condições de fazer mestrado, aí eu pensei em fazer alguma coisa pra enxergar o outro lado de uma sala de aula, então por esse motivo eu fui fazer a parte de pedagogia, parte pedagógica, ver como eu posso melhorar nesta parte.*

Ao mencionar que queria fazer “alguma coisa pra enxergar o outro lado de uma sala de aula”, questionamos a PROFª D se sua intenção em fazer a especialização em Supervisão e Orientação Escolar era unicamente para o aperfeiçoamento de sua pedagogia em sala de aula, ou havia interesse em assumir algum cargo administrativo escolar, ao qual ela comenta:

*PROFª D - Hoje, hoje acho que não, mas daqui uns anos não sei, talvez não abandonar totalmente a sala de aula, mas se fosse assim, uma parte do administrativo e outra em sala de aula, porque eu acho que só administrativo também deve ser muito estressante e a recompensa eu acho que é bem menor.*

Sua preocupação em melhorar o trabalho com o aluno é uma das características mais notada em vários trechos de sua entrevista, pois aponta constantemente sua tentativa em superar as dificuldades que enfrenta.

*PROF<sup>a</sup> D – (...) até hoje nem sei se eu ainda tenho essa metodologia certa, essa técnica certa, mas no começo, assim, eu tento primeiro ter um relacionamento, depois que eu tenho esse relacionamento que eu consigo chegar no aluno, aí eu coloco os conteúdos, eu tento colocar de uma forma mais atrativa, mais interessante, sabe, não sei se a técnica ou metodologia, eu sempre tento melhorar, aprimorar.*

Em resumo, a PROF<sup>a</sup> D sempre mostrou-se motivada em desempenhar sua função da melhor forma possível, não medindo esforços para fazer com que suas aulas fossem sempre diversificadas e o mais próximo possível da realidade de seus alunos.

### **3.5 O CASO DO PROF E**

#### **3.5.1 Fase 0**

A entrevista com o PROF E destaca-se das demais por se tratar de um professor que exercia paralelamente duas profissões distintas, a de Engenharia Civil e de Professor.

Na época da entrevista (2003) o PROF E estava com vinte e cinco anos de carreira como engenheiro civil, e como professor dispunha de um menor tempo no exercício da profissão, embora tivesse iniciado ambas juntas. Segundo o PROF E, a Engenharia exigia maior disponibilidade de tempo, pois era empregado de uma empresa e, além de prestar serviços particulares à terceiros. Isso fez com que o PROF E se afastasse temporariamente do exercício do magistério se dedicando exclusivamente à Engenharia.

Sua formação teve início com o curso de Licenciatura em Matemática e Habilitação em Física/Desenho Geométrico, curso este que fora extinto a alguns anos. Iniciou em 1972 e em 1974 prestou vestibular para Engenharia, fazendo os dois cursos ao mesmo tempo, formando-se finalmente em 1978.

Neste ano (1978) iniciou sua carreira como engenheiro e também professor de Física numa instituição particular de ensino e somente no ano de 1992

teve a experiência de trabalhar como docente na rede pública de ensino ao assumir a substituição de um outro professor em afastamento. Isso não ocorreu antes desse período devido à sobrecarga gerada pelos compromissos da engenharia, porém, frisou que sua aptidão com a docência fazia-lhe muita falta, conforme relata na fala a seguir:

*PERGUNTA - E deu seqüência também como professor?*

*PROF E - Não, não na ocasião, a gente era bem mais jovem com muita, eu estava com bastante entusiasmo mesmo na parte, com bastante trabalho mesmo envolvido na engenharia civil na ocasião né, nunca, não que eu não gostasse de trabalhar como professor com a Física mas tendo em vista o excesso de trabalho, então foi difícil eu, vamos dizer, é conciliar as duas profissões naquela ocasião, porque eu tinha, eu trabalhava com empresa, era empregado da empresa, tinha trabalhos particulares também, eu vivia muito envolvido na área da civil né, da Engenharia Civil. Então eu aí vinha trabalhar como professor de Física, já em 92, que aí eu já tinha, vamos dizer, trabalhado limitado bastante na Engenharia, já tinha conseguido alguma coisa que a gente sempre planeja né, alguma certa liberdade, uma certa independência financeira, então eu comecei a mudar um pouco a maneira de pensar também né, que você vê que a Engenharia Civil não é uma profissão assim, ruim de forma nenhuma, mas estou dizendo, mas ela mexe muito com material, vamos dizer o material, o material mesmo. Quer dizer aí eu comecei, eu sempre tive uma queda também pra trabalhar com o lado humano das pessoas, mas então eu tive essa virada, então apareceu essa oportunidade, eu estava mesmo com vontade mesmo de mudar um pouco, é você vê o outro lado da coisa, então aí em 92 com a eleição de 92 um professor teve que se afastar, e eu fui convidado sim, naquela ocasião não existia a necessidade de se ter concurso ou mesmo um teste que nós fazíamos antigamente para trabalhar no estado, eu fui substituir as aulas dele em 92.*

De acordo com essa fala percebe-se que o PROF E havia ficado tanto tempo afastado da sala de aula devido aos acúmulos de trabalho gerados na Engenharia, e por falta de oportunidades, não pode conciliar os dois empregos por um longo período. Porém, bastou surgir nova oportunidade – o afastamento de outro professor – para que ele retomasse a função de educador.

### 3.5.2 Fase 1

Seu início como docente transcorreu de forma normal até um certo ponto, que após um período, percebeu que eram grandes as diferenças ao trabalhar com alunos da rede pública e da rede privada de ensino. Diferenças essas subentendidas no sentido de poder ir mais a fundo com alguns, e nem tanto com outros, como mostra sua fala:

*PROF E – (...) mas no Estado eu sempre tive muita dificuldade de trabalhar com a Física porque realmente era difícil mostrar às vezes para o aluno e ele se interessar. Quando você trabalhava de manhã com o aluno era às vezes alunos muito jovens ainda, muito, aquela fase de adolescente e que era muito difícil você, vamos dizer, desenvolver o nível pra Física com eles, então quando trabalhava a noite já com pessoas adultas, é..., pessoas que já vinham cansadas, que você e já não pode exigir tanto o que a Física realmente exige, que a pessoa não fique só na aula, mas ela tem que pesquisar, então quando eu comecei a trabalhar no Colégio particular, aí a gente teve muito mais, uma abertura maior com a Física, que a gente tinha alunos mais disponíveis, mais preparados que você, poderia desenvolver projetos bem mais interessantes, assim com muito mais profundidade.*

Outra característica que revela as dificuldades encontradas pelo PROF E no início da carreira, era o fato de que havia “desaprendido” boa parte dos conteúdos para poder ensinar, e isso muitas vezes pode levar o professor iniciante até mesmo a abandonar a profissão, que não foi o caso do PROF E:

*PROF E – (...) quando eu descobri que eu poderia, tinha condições de dar aula, que sei lá, que era uma coisa que eu poderia desenvolver, aquilo realmente me fascinou e eu comecei a trabalhar, ralei, vou ser sincero pra você, quando eu comecei a trabalhar não no Estado, mas quando comecei a trabalhar com Colégio particular, eu ralei muito, porque eu não conhecia mais a Física, eu tinha aquele conhecimento da Física, mas não, já tinha escapado muitas coisas, eu tive que ralar muito e isso também, eu descobri coisas, eu sabia que gostava de Física, mas não tinha nunca trazido para sala de aula.*

No seu caso o PROF E tomou essa cobrança como um desafio a ser superado e investiu ainda mais suas energias para assim fazê-lo. Todavia reforçava

que o contraste da realidade entre os dois tipos de instituição de ensino – pública e privada – fora um obstáculo difícil de contornar:

*PERGUNTA - Então, tem essa diferença do Colégio do Estado e do particular, no sentido de, é, exigir do professor digamos assim...*

*PROF E - Pra mim teve, eu hoje não sei o caso, cada profissional vai encontrar uma situação. No meu caso tive porque eu trabalhei assim em Colégios noturnos geralmente, então tinha muita dificuldade, muita dificuldade em matemática também, e não tinha..., então para mim foi muito diferente, trabalhar com Colégio do Estado e trabalhar com o Colégio particular.*

Embora tivesse tido um confronto com uma realidade não muito animadora no início de sua carreira como docente, o PROF E sempre tivera motivação especificamente com a disciplina de Física. Veja conforme a fala seguinte como o PROF E relata seu “gosto” por esta disciplina, e que talvez seja essa característica que o motivava para continuar investindo como professor.

*PROF E- Sim, eu gosto, sempre gostei desde o meu antigo, hoje segundo grau, frisou o científico quando eu fiz, era a matéria que mais me afinava mesmo, eu tinha assim uma ligação muito boa, era a Física (...) você vê aquela curiosidade, por exemplo, você vê uma expressão com várias incógnitas, e você tentar entender aquilo, não como uma expressão matemática simplesmente, mas que ela tem um significado muito maior quer dizer ela envolve uma matemática (...) então isso pra mim me fascina realmente, você sai de um esquema por exemplo, você de repente vai envolvendo várias variáveis e você chega a uma forma matemática incrível e tão exata, a exatidão da Física.*

Basicamente foram esses os principais fatores que influenciaram o PROF E tanto negativamente como positivamente na entrada da carreira, embora que, por um lado, possa ter pensado em abandoná-la, por outro, decidiu seguir em frente sem levar em consideração aquilo que o desmotivava. Pode-se notar num dos trechos de sua fala que o PROF E se sentia mais reconhecido como professor do que como engenheiro, não financeiramente, mas como profissional:

*PROF E - Na engenharia por exemplo o que acontece quando dá tudo certo na obra é uma coisa normal, ninguém vai dizer nada é a coisa mais normal, ninguém vai te elogiar por isso, mais se acontece algum problema, pode ter certeza que vem*

*pedrada. Então você nunca é reconhecido. Então você é sempre criticado na engenharia e o professor não, o professor tem uma profissão difícil, uma profissão maçante porque essa motivação de alunos é importante e complicada né. Eu acho que é o grande problema nosso hoje é motivar os alunos na Física. Mas em compensação tem essas regalias assim que não tem preço, esse reconhecimento dos alunos e até mesmo dos pais, por exemplo, tem muitos pais que até hoje a gente se encontra ele reconhece: Óh PROF E, meu filho, pô, ele tá fazendo um curso superior. A gente até se emociona numa hora dessas.*

Nota-se a importância citada por ele sobre o reconhecimento daquilo que se faz, mostrando o quanto isso influencia para o melhoramento profissional.

### 3.5.3 Fase 2

Durante o tempo como professor, o PROF E nunca havia se preocupado em buscar uma estabilização funcional como docente, pois como exercia outra função paralela esse detalhe não lhe incomodava, mas, ao questionar-lhe sobre o assunto ele responde:

*PROF E - Nunca me preocupei por que eu sempre achei que pra mim não fazia falta. A não ser se um dia vamos dizer como na gíria se fala a “teta secasse”, vamos dizer que eu poderia ir pra outro lado como não aconteceu na verdade. Não porque que eu acabei deixando as aulas, não que o Estado me deu as contas, eu mesmo acabei deixando.*

Mesmo assim, achava importante a aquisição de uma estabilidade funcional mas não se conformava com as leis rigorosas referidas ao estágio probatório – tempo em que um professor concursado é observado sobre a sua conduta no trabalho – no sentido financeiro:

*PERGUNTA - Você trabalhando contratado e com alguma preocupação de ser mandado embora, a coisa desse sentido que diz a falta de uma estabilidade funcional, ela causava em você alguma desmotivação?*

*PROF E - Não. E não por que de mim, ter as duas, exercer as duas profissões paralelas, então eu nunca me preocupei muito com esse lado, é importante é muito importante por ter mais estabilidade é pra ele ter uma garantia, uma garantia de*

*trabalhar tranqüilo. E eu não me preocupei por causa dessa característica. Outra questão que me desmotivava a adquirir uma estabilidade que até hoje eu não me conformo é que você ganha muito pouco nos primeiros anos e como eu comecei trabalhar numa idade já com bastante idade como professor, pra mim começar do zero era difícil. Por exemplo, se eu ganhava lá por exemplo, por 20 aulas ganhava R\$ 800,00 reais, eu nem lembro, e se eu fizesse algum curso que diríamos se eu passasse no concurso, vinha pela metade.*

De fato esse detalhe para o PROF E não era tão significativo porque ao exercer as duas profissões paralelas e ter a engenharia como maior fonte de renda, ele não se deixava intimidar com a instabilidade funcional.

### **3.5.4 Fase 3**

No decorrer da entrevista com o PROF E não notamos em nenhum momento que tivesse algum interesse em assumir cargos administrativos na escola, sempre se mostrando unicamente como professor.

Embora tenha adquirido certo domínio no exercício da profissão, o PROF E aos poucos começou a apresentar sinais de desmotivação, diminuindo seu investimento na docência, conforme declara em sua fala:

*PROF E - Eu acho a maior dificuldade que eu acho que você às vezes tá com vontade de passar tanta coisa de você. Ver um assunto tão interessante, você estudou aquilo, ralou, porque não venha dizer que você é professor e não precisa mais estudar, porque você tem que pegar e ir estudando e ver uma forma nova de trazer aquele assunto e de repente você ralou pra trazer aquilo e você chega na sala e tem vezes que você né, joga aquilo e não causa nada, então isso desmotiva o professor né, eu acho que isso é o pior fator (...) trabalhei assim em Colégios noturnos geralmente o aluno tinha então tinha muita dificuldade, muita dificuldade em matemática também (...) havia muita cobrança por parte da supervisão da escola apenas no sentido de manter os livros de chamada em dia, entregar notas em dia, aí eu não conseguia porque tinha um problema muito sério de falta dos alunos, e eu não conseguia fechar as notas de todo mundo, e isso tudo – DISCURSO BUROCRÁTICO – foi tirando minha motivação aos poucos.*

Além do fato de estar exercendo duas profissões paralelas, o PROF E ficava dividido entre o trabalho, a família e às atividades particulares, que segundo ele, era preciso tomar uma decisão e pensar um pouco mais em si próprio:

*PROF E – (...) eu dividia duas profissões, então eu precisei uma hora me dedicar um pouco a mim mesmo, à minha família e às minhas atividades particulares, então pra mim ficou difícil e o que me fez também tomar essa decisão (de deixar de dar aulas) foi exatamente esse fator negativo, por que eu acho que o fator negativo que tem assim na profissão de professor é a dificuldade de você na Física, eu acho que é pior ainda, de você ter o aluno não querendo aprender.*

Assim, esses fatores foram pesando para uma tomada de decisão que o deixara um tanto confuso, pois era preciso decidir-se o que seguir para não continuar naquela angústia.

Ao questionar se a falta de motivação dos alunos influenciou a tomada de decisão em abandonar a carreira ele responde:

PROF E - Influenciou professor AMI 1. Foi um dos casos que eu pesei na hora, não que isso foi fundamental, também não é possível que uma pessoa chegue a essa idade e vá desistir por causa disto. Mas é lógico quando eu pesei todos os fatores e digo vou continuar ou não, pesou bastante, eu achei pouco, mas eu não tenho tanta coisa pra fazer, vou continuar aqui né, pesou não vou dizer a você que não pesou.

Há também outro fato de importante relevância nessa etapa, pois como a função de docente exige que este esteja sempre preparado e atualizado para realizar um bom trabalho pedagógico, era preciso que o PROF E estivesse buscando continuamente cursos de capacitação, o que lhe era quase impossível:

PROF E - E o outro fator que eu cedi também, que hoje ser professor exige muito. Nós temos que estar fazendo seminários, tá fazendo cursos, e o professor não pode parar nunca, e eu não dispunha desse tempo e isso me pesou bastante, também. Eu senti que pra eu continuar, vamos dizer, assim sendo um professor eficiente e um professor..., vamos dizer, atualizado, eu ia ter que renunciar outras coisas que eu não poderia no momento e que eu não posso ainda.

Atualmente PROF E não está mais lecionando e continua exercendo apenas a função de engenheiro na mesma cidade onde se instalou a vinte e cinco anos.



Assim, com a apresentação dos dados ora finalizada, iremos a partir de agora, no capítulo 4, fazer a análise dos mesmos, procurando evidenciar todos os elementos que achamos importantes e relevantes na realização dessa pesquisa.

Lembrando que como classificamos a mesma como qualitativa, com semelhança ao estudo de casos, não nos é preocupante a quantidade de profissionais que foram entrevistados, e sim, os elementos que estes trouxeram ao relatar-nos a história de suas vidas como profissionais da educação.

---

## CAPÍTULO IV

---

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 – INÉRCIA E BUSCA NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES DE FÍSICA E A TESE DA CAPTURA POR DISCURSOS INSTITUCIONAIS

No capítulo anterior, relatamos um pouco da história de cada um dos professores entrevistados com base nas categorias criadas por Huberman para a análise do desenvolvimento profissional do professor. Nesse capítulo, vamos procurar interpretar tais dados com base em reflexões recentes sobre a formação de professores de ciências. Vamos nos reportar, inicialmente, a uma tese de doutorado (Arruda, 2001), onde o autor relata os estados de *inércia* e *busca* aos quais os professores apresentam em sua vida profissional e como se comportam nas duas situações. Os dados foram colhidos com 30 professores de Física do Ensino Médio, durante a realização de um curso de capacitação, Pró-ciências, em 1998 e 1999.

O autor observou que, a maioria dos professores do grupo se apresentavam insatisfeitos diante da própria falta de domínio do conteúdo, com a metodologia tradicionalmente utilizada no ensino de Física e, principalmente, com o desinteresse dos alunos. Provavelmente, essas seriam as principais razões para o envolvimento dos professores em uma *busca* pela melhoria de seus conhecimentos e de sua prática educativa.

Diante das diversas interpretações possíveis do significado da palavra *busca*, Arruda utiliza duas definições para a mesma em seu trabalho: o de *movimento* e o de *esforço* que surgem de uma exigência interior do próprio sujeito ou de uma demanda exterior a ele. Para discorrer sobre suas definições, o autor faz uso de alguns conceitos da psicanálise lacaniana, instrumentalizando-se nessa área de conhecimento para analisar as determinações que levariam alguns indivíduos a procurarem inovações, partindo para uma busca e outros permanecerem em estado de inércia caracterizado pela resistência a mudanças, podendo ser vista como uma conformação ou repetição de ações que lhes dão alguma satisfação inconsciente.

Ao que parece, dentro das instituições escolares existe uma porcentagem grande de profissionais da educação que estão dominados pela inércia, não desejando mudança alguma, embora demonstrem algum movimento

para a superação das dificuldades que eles próprios apontam. Há uma semelhança com o que ocorre na análise, quando um paciente “*vai ao analista, se queixa de várias coisas, mas quer apenas desabafar e não resolver de fato os seus problemas*” (Arruda, 2001, p. 165).

Subentende-se aqui que *buscar*, para o professor, está muitas vezes relacionado ao melhoramento de seus conhecimentos e, com isso, o aumento de sua segurança como professor, o que tornará sua prática docente mais eficiente, despertando o interesse do aluno. Ou seja, essa *busca* está relacionada a uma demanda ou de um pedido externo ao sujeito que por sua vez, gera um desejo interno de movimento e de mudança. Porém, seja como for entendida a *busca*, ela está diretamente relacionada com a contraparte da *inércia*, onde o professor fica dividido entre duas tendências: uma que preserva a permanência da antiga forma de se trabalhar e uma outra que aponta para uma renovação. Talvez seja por isso que o comportamento do professor pareça ambíguo e incompreensível aos olhos de quem tenta entender a formação docente em serviço.

A tese também aponta que o professor está inserido em um contexto em que se articulam vários discursos, favoráveis e desfavoráveis à sua prática e desenvolvimento profissional. No caso de muitas instituições de ensino, infelizmente, parecem predominar, os discursos desfavoráveis para o seu desenvolvimento.

Cada um desses discursos carregaria uma determinada visão da atividade profissional, o que implicaria em tipos distintos de envolvimento com a docência. A hipótese básica é que os professores que estão submetidos a estes discursos deixam-se capturar, inconscientemente, por cada um deles em diferentes graus. Dentre esses discursos há aqueles que favorecem mais ou menos o conhecimento e os saberes necessários à profissão. Talvez isso explique o fato de alguns professores estarem mais envolvidos com mudanças (*busca*), e outros permanecerem numa situação de impotência (*inércia*).

A tese da captura por discursos foi desenvolvida a partir de alguns conceitos da psicanálise lacaniana. Não é nossa intenção nesse trabalho explicar em detalhes a tese da captura. De fato, a estamos tomando como ponto de vista para verificar de que maneira ela poderia nos ajudar a compreender melhor o desenvolvimento profissional dos professores entrevistados. Por essa razão vamos nos referir abaixo apenas brevemente à fundamentação psicanalítica da tese da

captura por discursos, conforme explicitada em Arruda (2001) e Arruda e Villani (2001).

Segundo Lacan, o sujeito passa a se constituir a partir do grande “Outro”, a linguagem universal, na qual o sujeito nasce inscrito e que sanciona tudo o que comunicamos, ou tentamos comunicar, através da nossa fala. Em outras palavras, nossa vida psíquica é organizada a partir do grande Outro, pois é por meio dele que falamos e desejamos.

O Outro também poderia ser identificado como a cultura, entendida como um *“fluxo discursivo”*

“[...] uma cultura é fundamentalmente um fluxo discursivo, ou seja, tudo o que foi se articulando discursivamente, oralmente ou por escrito, no quadro dessa cultura. Imagem que seja uma espécie de rio de palavras que vai andando e, no meio deste rio, a gente fala e pede carona. De repente, o que a gente diz só encontra significação no que vai ser dito ou no que foi dito antes” (Calligaris, citado por Kupfer, 1999:94).

Como vivemos em sociedade, estamos em contato direto com discursos diversos, que permeiam os grupos e instituições nos quais estamos inseridos. Cada um deles carrega ideologias, sub-culturas, girando em torno de idéias e valores implícitos nos significantes que articulam tais discursos. O significante pode ser definido como o elemento de um discurso, a “imagem acústica” de uma palavra, gravada no inconsciente, que representa e determina o sujeito, estruturando o seu desejo e sua satisfação inconsciente (Arruda e Villani, 2001).

Assim, o sujeito tende a trilhar os significantes do campo do(s) discurso(s) pelo qual fora capturado, desempenhando papéis que estão de certa forma vinculados a esse(s) discurso(s), sendo por ele definido e por ele demandado, o que faz que o indivíduo fale e pense mais pelo Outro do que por “si mesmo”. Ou seja, é o discurso e a linguagem do Outro que o norteia.

Esse Outro como discurso, abstrato, passa a existir em nossa vida através dos outros (nossos semelhantes) com quem convivemos. Inicialmente nossos pais e posteriormente os professores e nossos ídolos, tais figuras, inconscientemente significativas para nós, podem assumir periodicamente a função

de grande Outro, de forma que os discursos proferidos por eles despertam e sustentam nossos desejos.

Existem vários discursos circulando na sociedade, que nos capturam em menor ou maior grau, determinando em parte aquilo que fazemos e a nossa conduta em determinadas situações. No caso específico da educação (pensada aqui como um processo contínuo de aproximação com o conhecimento, que se inicia no ensino fundamental indo até o doutorado e a vida profissional posterior), tais discursos poderiam explicar as diferentes formas do professor se implicar ou não com as mudanças. Os autores (Arruda e Villani, 2001) localizaram sete diferentes discursos, cada um com seu conjunto específico de significantes e seu modo próprio de articular a captura do professor. São eles (Arruda e Villani, 2001):

- 1) *DISCURSO DO CONSUMO*. É constituído por um conjunto de discursos que circulam na sociedade capitalista, articulados pelos significantes *dinheiro, drogas, fama, violência*, etc, e que caracterizariam a chamada “sociedade do espetáculo”. O professor capturado por tais discursos não se importa em capacitar-se, desconsiderando totalmente valores tais como educar o aluno, dar uma boa aula ou transmitir conhecimento, preocupando-se exclusivamente com o seu salário e com o que se situa fora do contexto escolar. É um discurso que leva o professor a se afastar dos objetivos educacionais ou mesmo burocráticos que circulam no interior da instituição, permanecendo na mesma e desempenhando pobremente o papel de educador, na medida em que consiga manejar os desencontros mais graves com as exigências do discurso dominante na escola.
- 2) *DISCURSO DA BUROCRACIA*: É o discurso presente nos sistemas administrativos, que induz à obediência cega ao regulamento. O indivíduo capturado por tal discurso, dispõe-se a abrir mão de pensamentos próprios em função da burocracia. No interior da escola, tal discurso não demanda que o professor se torne pesquisador ou produza conhecimento, que ele reflita sobre o que faz. É o discurso da burocracia que faz com que se valorize mais o

preenchimento dos livros de registro de classe do que o aprendizado do aluno e parece ser o que determina o estado de inércia em que se encontram grande parte dos professores do ensino básico. É o discurso que dá suporte às suas freqüentes queixas, induzindo-os a pensarem que tudo o que foge da rotina cria problemas e está destinado ao fracasso.

- 3) *DISCURSO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO*: É o discurso que se articula exclusivamente em torno do conteúdo. Em consequência, o professor passa a desempenhar o papel de *mestre-todo*, se considerando como única fonte transmissora do conhecimento científico, tendendo a ignorar durante a aula a fala e as idéias dos alunos. O professor ocupa o centro do “palco” em que a sala de aula se converte, satisfazendo-se, inconscientemente, com uma “platéia” atenta, papel que muitos alunos gostam de assumir. Em algumas escolas, onde o discurso burocrático é muito forte, esse discurso pode não ter espaço para circular. Isso explica, em parte, o movimento de muitos professores que procuram as universidades, através de seus cursos de capacitação para ter um contato mais profundo com o conteúdo de sua área.
- 4) *DISCURSO DO CONHECIMENTO METODOLÓGICO*. A falta de interesse do aluno tem sido uma das queixas mais freqüentes de professores do ensino fundamental e médio. Para tentar resgatar no aluno o interesse pelo estudo, o professor sai em busca de alternativas metodológicas, supondo que o desinteresse provém da monotonia das suas aulas. Estamos denominando de discurso metodológico o discurso que oferece a possibilidade do professor ter o controle absoluto da sala de aula e do aprendizado de seus alunos. Foram discursos que circularam nas décadas de 60 e 70, principalmente. Esse discurso também ajuda a explicar o comparecimento de professores aos cursos de capacitação: a busca de uma “nova maneira” de ensinar, que independa da subjetividade e das imprevisíveis reações dos alunos ao conhecimento.

- 5) *DISCURSO DO CONHECIMENTO REFLEXIVO*. Mais recentemente, a educação tem oferecido ao professor discursos que visam conduzi-lo a uma maior reflexão sobre o seu trabalho. É a partir daí que o professor se dá conta da necessidade da participação efetiva do aluno na construção do conhecimento. O discurso reflexivo tem como mote principal a construção pessoal do conhecimento e a reflexão contínua do professor sobre a sua prática, identificando-se com o construtivismo, paradigma que predomina hoje nas escolas. Nesse discurso, a satisfação do professor está em conduzir os alunos para uma determinada meta, mas com o esforço dos mesmos, ou seja, ter um controle final da aprendizagem, mas com a participação ativa dos alunos. Porém, há muita dificuldade da captura por esse discurso, pois o discurso burocrático presente nas escolas, em geral, não dá sustentação para o professor nesse processo. Usualmente, o professor precisa se envolver em projetos de formação contínua, coordenados por outras instituições, como as universidades, onde esse discurso encontra maior suporte.
- 6) *DISCURSO DA PESQUISA ORIENTADA*: Os discursos da pesquisa foram separados em duas fases: a pesquisa orientada e a pesquisa autônoma. Tais discursos enfatizam a crítica ao conhecimento estabelecido e a produção de novo conhecimento e envolve, obviamente, um risco. Inicialmente isto se faz a partir da orientação de um pesquisador mais experiente, o que permite ao novato arriscar sob a sustentação de alguém plenamente capturado pelo discurso da pesquisa, ou seja, seu orientador. A satisfação envolvida no discurso da pesquisa orientada é a do reconhecimento do orientador. Ao ser capturado por esse discurso, a sua relação com a prática docente também se torna mais fluída. Eventualmente, o professor pode ir incluindo a interpretação da sua prática nos objetivos de sua pesquisa. Por introduzir inovações locais e realizar tentativas parciais, está sujeito a conflitos e angústias por não conseguir enfrentar os problemas da sala de aula e da pesquisa de maneira global.



7) *DISCURSO DA PESQUISA AUTÔNOMA*. Quando o pesquisador se torna experiente ele se transforma em um pesquisador independente, caso em que acabou sendo definitivamente capturado pelo discurso da pesquisa. O discurso da pesquisa autônoma não implica em um julgamento superior, mas sim pelos pares. A satisfação está no sentimento de superação da própria conquista, sem chegar a um final definido. Quando esse discurso se associa à prática docente, o professor torna suas aulas e sua didática objetos de pesquisa e as organiza de maneira global, podendo esse seu comportamento contagiar seus alunos tornando-os “seguidores” da pesquisa.

## 4.2 ANÁLISE DOS DADOS

Vamos passar agora à análise dos dados apresentados no capítulo anterior. Como já mencionado, nosso objetivo geral é verificar em que medida a hipótese da captura por discursos poderia nos ajudar a entender melhor ou propor melhores explicações para as razões da conduta dos professores nas fases de Huberman, as quais iremos mencionar novamente apenas com o intuito de localizá-las de forma mais sistematizada:

*FASE 1 - Entrada na carreira* (de 1 à 3 anos de profissão) – Descobertas iniciais da profissão, as quais podem ter impacto tanto positivo quanto negativo, podendo assim contribuir para o entusiasmo do docente ou do desânimo frente a realidade da escola e da vida de professor.

*FASE 2 - Estabilização* (de 4 à 6 anos de profissão) – Durante esse período na profissão geralmente ocorre a aquisição de uma posição estável na docência, através de concurso público, por exemplo. Pode se dizer que nesta fase os professores já adquiriram domínio sobre um repertório básico de técnicas, materiais e métodos de ensino e possuem relativa facilidade para conduzir as classes além de manter boa integração com os colegas;

*FASE 3 - Experimentação ou diversificação* (de 7 à 25 anos de profissão) – Esta fase é a mais longa do professor e onde se encontra três tipos básicos: a) aqueles que investem seu

potencial no desenvolvimento como docente, buscando diversificar seus métodos e práticas e as formas mais adequadas de aplicá-las no ensino; b) outros que se envolvem mais com o sistema administrativo, visando promover-se profissionalmente; c) aqueles que aos poucos reduzem seus compromissos com a docência, podendo abandoná-la ou exercer outra profissão paralela;

*FASE 4 - Procura de uma situação profissional estável* (de 25 à 35 anos de profissão) – Simboliza um período de mudança ou de crise para alguns professores, podendo sofrer influência pelo fato de estarem rodeados por pessoas (alunos ou colegas) bem mais jovens; aqui existem dois tipos de reações distintas: a) alguns aparentam serenidade e preocupam-se mais em desfrutar o ensino e não dão tanta importância com a promoção profissional. Tornam-se eventualmente os “guardiões” da tradição da escola; b) outros se tornam amargurados e se queixam sistematicamente de tudo (alunos, colegas, sistema, etc.), não dando importância ao desenvolvimento profissional;

*FASE 5 - Preparação para a aposentadoria* (de 35 à 40 anos de profissão) – De acordo com Huberman esta é a última fase do processo evolutivo do professor. Foram localizados três padrões de conduta nesta fase: a) alguns mesmo nessa fase adotam uma perspectiva positiva quanto a dar continuidade em se especializar mais ainda e se dedicar às atividades didáticas; b) nesse grupo o otimismo ainda está presente, comparado com o primeiro, porém, numa posição mais “defensiva”; c) o terceiro grupo é formado pelos “desencantados”, demonstrando cansaço e, conseqüentemente, podendo desestimular os professores mais jovens.

Como já mencionado, a *FASE 0* se refere a fase da formação e das motivações iniciais que levaram o estudante a ser professor. A seguir, as análises realizadas para cada professor.

## **PROFESSORA A**

Como vimos, a PROF<sup>a</sup> A teve no princípio de carreira (FASE 1) descobertas com impactos positivos, pois iniciou sua vida profissional em uma escola particular de tradições religiosas onde pôde aprofundar na idéia de compartilhar seus conhecimentos com os alunos, podendo contar com o apoio do sistema de ensino daquela instituição, à qual não lhe parecia enfatizar muito os

aspectos burocráticos ali existentes – embora a mesma fizesse rodízios constantes de professores que não se enquadravam no bom andamento pedagógico. Porém, na FASE 2 (estabilização), a PROF<sup>a</sup> A demonstrou preocupar-se com uma situação funcional, estável buscando através de concurso público uma maior segurança funcional, o que conseguira após cinco anos de trabalho exclusivo em uma escola privada.

No início sentiu uma grande diferença motivacional, no sentido negativo, pois se deparou com um discurso burocrático diferente daquele que encontrara na escola particular. Tal discurso faz parte da hierarquia que é gerada pelo sistema público de ensino, em que professores concursados ao possuírem maiores direitos sobre os professores que são apenas contratados pelo regime das Consolidações das Leis Trabalhistas (CLT), tem que se enquadrar no cargo de acordo com a vaga ofertada e na instituição que a ofereça, o que gera um certo conflito entre ambos e uma situação de desconforto para o bom relacionamento no trabalho. Aqui a PROF<sup>a</sup> A já havia adquirido o domínio de um repertório básico de técnicas que a fazia conduzir melhor seus métodos de ensino e, com o passar do tempo, fora se acostumando com o discurso que inicialmente lhe entrevistou de forma negativa (discurso da burocracia).

Ainda nesta fase da estabilização (FASE 2), podemos supor que a PROF<sup>a</sup> A manteve-se capturada pelo discurso do conhecimento científico, pois ao questioná-la sobre sua dedicação nos cursos de capacitação obtivemos como resposta que sua preocupação não era apenas participar destes cursos com o intuito de adquirir títulos, mas sim na aquisição de conhecimentos, pois como ela já estava enquadrada no último nível de atuação no seu plano de carreira – quando da época da entrevista – estes “títulos” (certificados de participação de cursos, diplomas, entre outros) não lhe faziam falta para, principalmente, a melhoria salarial:

*PROF<sup>a</sup> A - (...) mas mesmo não subindo de nível, se tem cursos aqui e ali, coisas que eu posso usar pro meu aprimoramento, claro que eu procuro. E mais, agora eu estou numa situação diferente que a minha busca agora é outra, eu não to buscando subir de nível, entende? Então a minha busca agora é pelo conhecimento. Então, é diferente...*

De fato, parece-nos que a PROF<sup>a</sup> A sempre esteve capturada pelo discurso do conhecimento científico que a influenciou para uma permanência na profissão docente, de forma que a caracterizamos na FASE 3 de Huberman

(experimentação ou diversificação) como uma professora que faz parte do primeiro tipo básico dessa fase, ou seja, uma professora que investe seu potencial no desenvolvimento como docente, sendo o conteúdo o principal centro de suas preocupações.

A PROF<sup>a</sup> A fez muitas referências na entrevista às diferenças que sentiu entre as duas escolas em que lecionou. Ela se refere explicitamente às suas dificuldades em trabalhar de forma um pouco mais inovadora na escola particular:

*PERG - E qual das duas instituições entre a pública e a particular que lhe dá maior abertura pra você desenvolver projetos?*

*PROF<sup>a</sup> A – Olha, eu acho que a escola pública. (...) A escola particular, isso estou vendo pelo estudo que eu estou fazendo também, acontece assim, na verdade não se muda muito a metodologia. ... trabalhos de interdisciplinaridade também é algumas poucas coisas que eu vejo, então essa cobrança por projetos é maior na escola pública.*

Para ela, a maior circulação do discurso burocrático da escola particular onde lecionava explicaria essa diferença:

*PROF<sup>a</sup> A – Sim porque tudo o que você faz numa escola particular você precisa de uma válvula no meio. Você precisa primeiro passar por uma orientação, passa por uma coordenação, depois tem que conversar com a direção então é uma coisa muito burocrática.*

Parece-nos importante chamar a atenção para a natureza dos discursos que predominam na escola, pois isso pode ser determinante para o desenvolvimento profissional do professor. Se uma escola não sustenta o seu desenvolvimento, o professor pode não ter nenhuma chance de mudar.

O efeito do discurso do dinheiro (consumo) também transparece na escola em questão. Como diz a PROF<sup>a</sup> A, a escola particular “é uma empresa” e “não te dá nenhuma estabilidade”. A direção “tem um controle de tudo o que os professores fazem”, o que induz a comportamentos de “mostrar serviço”.

Portanto, nesse sentido, há alguma dificuldade em aplicar as fases de Huberman para uma instituição privada como a mencionada acima, pois inexistente a fase 2, de estabilidade. Além disso, a fase da diversificação e experimentação é limitada, pois alguns discursos que dariam suporte a essa fase (discurso metodológico, reflexivo, por exemplo) também encontram dificuldades para circular.

## **PROFESSORA B**

Quanto aos aspectos relacionados com a FASE 0 podemos dizer que a PROF<sup>a</sup> B sempre fora uma pessoa motivada nos estudos, embora não tivesse grandes oportunidades de iniciar sua carreira como docente quando mais jovem.

Mesmo com alguns obstáculos familiares, a PROF<sup>a</sup> B nunca desistiu da idéia de se aprofundar nos estudos e continuou insistindo no sonho, que antecedente à docência, era o de ser médica. Fez o magistério e posteriormente o curso de Ciências Físicas e Biológicas – uma das únicas opções que lhe estava mais ao alcance. Ainda como discente no curso de graduação teve a primeira oportunidade de iniciar sua vida profissional docente em aulas de substituição, o que lhe fez enxergar que poderia se dar bem como professora. :

Na fase em que se encontra atualmente (Fase 3), a PROF<sup>a</sup> B demonstrou estar capturada principalmente pelo discurso do conhecimento metodológico ou mesmo reflexivo, pois sua dinâmica como professora é a do resgate do interesse do aluno pelas aulas regulares segundo o planejamento anual de ensino:

*PROF<sup>a</sup> B - (...) eu gosto de desenvolver muito projeto assim, gosto de trabalhar diferente, não só quadro e giz, eu gosto muito de trabalhar com teatro, com paródias, com, enfim..., coisas que tiram o aluno da sala, que envolve a participação dos alunos de uma maneira diferente (...).*

Ela faz referência constante na entrevista ao trabalho com projetos e outras metodologias que visam colocar o aluno em uma posição mais ativa na aprendizagem.

Atualmente a PROF<sup>a</sup> B trabalha em duas escolas, uma pública e outra privada. Mas diferentemente do caso da PROF<sup>a</sup> A, as duas escolas dão sustentação de discursos que favoreçam mais a aprendizagem ativa do aluno. Sobre a escola pública, por exemplo, diz a professora:

*PROF<sup>a</sup> B - (...) ela é uma escola muito grande e é uma delícia trabalhar lá, o diretor é assim muito amigo, os professores também muito amigos. É assim, a gente trabalha, como se diz, à vontade. Tudo que a gente quer fazer, tipo assim, claro que tudo tem limite, mas a gente tem uma certa liberdade de querer, de opinar: - posso fazer isso? – se a gente vê que tá no limite a gente faz e assim por diante. É um ambiente muito agradável nessa pública tá, não troco ela por escola nenhuma.*

O apoio é ainda maior, no caso da escola particular:

*PROFª B - É, onde a gente, se vai desenvolver algum projeto, a gente não desenvolve sozinho, então os outros professores ajudam e ajudam sem criticar sem nada, assim, ela é mais unida do que essa pública. A pública se eu quero desenvolver um projeto, eu vou fazer esse projeto sozinha a não ser que eu cheque e peça pra um professor então se ele achar que vale a pena tudo ele me ajuda senão eu desenvolvo sozinha. Então na particular é diferente, olha fulano eu tenho um projeto assim, assim, assim,..., oh, que bom, vamos fazer. E ajuda mesmo sabe?!*

Vemos aqui, que ambas as escolas parecem priorizar discursos mais ativos em relação ao ensino e a aprendizagem. Sem dúvida, ambas as instituições contribuem para o desenvolvimento profissional da PROFª B. Assim, a influência da captura da PROFª B pelos discursos do conhecimento metodológico e do discurso do conhecimento reflexivo faz com que ela se mantenha numa situação constante de *busca* pelo aprimoramento profissional. É muito provável que ela permaneça durante essa FASE 3 (experimentação ou diversificação) motivada enquanto professora, e daí em diante siga para a FASE 4 (procura de uma situação profissional estável) preocupando-se mais em desfrutar o ensino e não dar tanta importância com a promoção profissional.

Também devemos relativizar os nossos conceitos a respeito das diferenças entre escolas pública e privadas. Vemos que em ambas podem circular discursos mais ou menos favoráveis ao desenvolvimento do professor.

### **PROFESSOR C**

Durante os primeiros anos de formação esse professor teve certa dificuldade em se definir pelo magistério, chegando até mesmo a mudar de curso três vezes por motivos relacionados com o horário de trabalho. Porém ao perceber – enquanto aluno do curso de Engenharia – que havia uma grande procura por professores das áreas de Física, Química e Matemática, optou por cursar a faculdade de Ciências (habilitação em Matemática), tornando-se posteriormente professor de Física.

O PROF C, embora com 9 anos de magistério na época da entrevista, ainda não havia se efetivado. Sua condição, entretanto, era de certa forma “estável”, em decorrência da falta de professores de Física.

Logo o PROF C percebeu que levava um certo “jeito” para ensinar ao assumir algumas aulas e a partir daí seu investimento na docência foi aumentando gradativamente. Para entender as razões de sua procura é preciso esclarecer que o PROF C tinha plena consciência de suas deficiências relativas ao conteúdo de Física, decorrentes de sua formação. Em diversos momentos da entrevista ele chamou a atenção para o seu “problema de conteúdo na parte de Física”, o que o forçava a “trabalhar mais a Matemática”, do que os “conceitos” em suas aulas:

*PROF C - O que a gente trabalhava na escola era formalismo só, você não trabalhava os conceitos, essas coisas todas né? Então você trabalhava em cima de fórmulas, tinha um assunto com algumas equações e você ficava se batendo em cima daquilo ali. Mas era basicamente a parte matemática que a gente trabalhava.*

Segundo o professor, ele assim o fazia porque “dominava” a Matemática, o mesmo não se dando com os conceitos. Por essa razão, ele sempre participava dos cursos de capacitação oferecidos e também havia feito uma especialização em ensino de Física, o que, segundo o professor, trouxe impactos positivos sobre sua concepção de ensino.

Ao que parece a sua motivação principal para isso (bem como para a participação nos cursos de capacitação) era mais de caráter extrínseco (o que ele chamava de “cobrança dos alunos”), do que uma demanda mais interna:

*PROF C – No meu caso, de eu querer continuar estudando Física, é que você quer dar pro aluno o que teu aluno te cobra. Acho que isso motiva a pessoa a sair em busca daquilo que possa melhorar tua aula, teu conteúdo. (...) O aluno cobra com as atitudes dele; atitudes que eu digo, é o fato de o aluno se interessar por um determinado conteúdo. (...)*

Entretanto, podemos dizer que o PROF C, apesar de já se encontrar na etapa 3 de Huberman, ainda não havia resolvido o seu problema com o conteúdo da Física. Ele havia começado a fazer o curso de Física em anos anteriores (bacharelado), abandonado o curso e voltado novamente, na época da entrevista. Talvez a procura por um outro tipo de trabalho, onde pudesse completar sua renda mensal tenha causado esse tipo de deslocamento em seu interesse.

Entretanto, independentemente da existência de alguma profissão paralela (isso não ficou muito claro na entrevista), a conduta do PROF C

apresentava uma certa ambigüidade, pois ao mesmo tempo que ele procurava se desenvolver profissionalmente na parte relacionada ao conteúdo, ele fazia constantes referências a uma certa “tendência natural à acomodação” que ele percebeu em todas as escolas em que lecionou:

*PROF C – (...) acomodação causada pela escola é que o pessoal está mais preocupado que você mantenha o livro de chamada todo bonitinho, todo certinho, do que o conteúdo, e ninguém te verifica o conteúdo, e ninguém faz exame nacional de curso ou do professor... Todas (as escolas), todas, todas, o objetivo delas é isso. É a estrutura do estado. (...) Tem essas questões de você não faltar, estar com seus livros sempre em ordem, entregar suas notas na data certa... Agora, a parte do conteúdo ninguém te cobra. A supervisão nunca pega ali o teu conteúdo e faz uma comparação com o que você deu ou pegar o teu planejamento e discutir com você os parâmetros. Ou seja, a escola não tem parâmetros...*

A tendência à acomodação, ou à inércia, como já vimos, é própria da captura pelo discurso burocrático. Essa crítica à escola, entretanto, parecia refletir mais uma crítica a si mesmo, à sua competência como professor:

*PROF C –Se ele (o aluno) está se interessando eu não posso cortar o interesse dele pela minha incompetência, eu tenho que ser competente para não cortar ele. (...) Então a cobrança aí é comigo mesmo.*

Em outras palavras, a busca para a melhoria profissional, no caso desse professor, parece-nos mais de natureza externa, forçada pela necessidade de manter uma imagem favorável de “bom professor”, do que por uma genuína captura pelo discurso do conhecimento científico, metodológico ou reflexivo. Entretanto, a conduta adotada pelo professor nessa fase tem sido mais parecida de quem se mantém capturado pelo discurso burocrático.

### **PROFESSORA D**

Esse é um caso de uma profissional que antes de entrar na profissão docente viveu realidades ligeiramente desvinculadas com a educação, e que por “falta de opções” em dar continuidade nessas, teve sua inserção na área educacional quase que de forma acidental.



Relata uma experiência que muito se assemelha ao caso do PROF<sup>o</sup> C, ou seja, logo ao terminar o curso de Ciências com Habilitação em Matemática assumiu aulas na área de Física devido à falta de aulas de Matemática na sua cidade. Com isso, na FASE 0, resolveu especializar-se nessa disciplina em que estava trabalhando, buscando mais uma habilitação na área de Física, por se tratar de uma disciplina em que ela tinha uma certa “afinidade” além da carência de profissionais formados.

Mostrou-se uma professora sempre interessada em se desenvolver profissionalmente principalmente na FASE 1 – entrada na carreira – porque não se intimidava com os obstáculos encontrados logo no início como docente, fazendo desses até mesmo meios de motivação para chegar onde queria. Ela também sentiu os problemas com o conteúdo (Física) por ser de uma outra área, procurando sempre melhorar em virtude de uma autocobrança, à semelhança do PROF C:

PROF<sup>a</sup> D - (...) Então eu tentava, sempre ia atrás mesmo, ia lá dar uma ou duas aulas, mas aquilo, eu tentava fazer a melhor aula possível, mesmo não sendo da área né, eu estudava, pesquisava, eu procurava, levava coisas diferentes (...)

No que diz respeito à FASE 2, a professora só foi adquirir estabilidade aos 10 anos de profissão. Isso não a preocupava muito, pois estava trabalhando há vários anos em uma escola particular e por não ser esta a principal fonte de renda familiar. Mas, mesmo assim, teve iniciativa em participar de concurso público para efetivação do cargo como docente no ano de 2003, sendo aprovada em duas áreas – Física e Matemática.

Vemos que para os dois casos, do PROF C e da PROF<sup>a</sup> D, as categorias de Huberman precisam de pequenos ajustes para se adequarem completamente. No caso do PROF C, tecnicamente ele não atingiu a fase da estabilização, mas com 9 anos de profissão podemos considerá-lo na FASE 3. Em relação à PROF<sup>a</sup> D, vemos que a FASE 2 se confunde com a FASE 3.

De qualquer forma, a PROF<sup>a</sup> D deixa transparecer que o discurso da burocracia também estava presente na sua conduta profissional, quando menciona querer “*enxergar o outro lado de uma sala de aula*”, buscando desta vez uma especialização na área de Supervisão e Orientação Escolar:

PROF<sup>a</sup> D - (...) *É vou explicar porque fazendo Supervisão e Orientação. É, o primeiro, o próximo passo para Física eu teria que fazer mestrado e no momento eu não estava em condições*

*de fazer mestrado, aí eu pensei em fazer alguma coisa pra enxergar o outro lado de uma sala de aula, então por esse motivo eu fui fazer a parte de pedagogia, parte pedagógica, ver como eu posso melhorar nesta parte.*

A nossa interpretação é que ela deve estar planejando de fato futuramente ingressar pra área de administração escolar, o que é demonstrado no trecho a seguir de sua fala:

*(...) Hoje, hoje acho que não, mas daqui uns anos não sei, talvez não abandonar totalmente a sala de aula, mas se fosse assim, uma parte do administrativo e outra em sala de aula, porque eu acho que só administrativo também deve ser muito estressante e a recompensa eu acho que é bem menor.*

Talvez ela vá se enquadrar no tipo b) da FASE 3 de Huberman, onde o desenvolvimento profissional é acoplado a atividades administrativas. Em resumo, o seu caso parece ser o de uma oscilação entre o discurso do conhecimento e o da burocracia, com predominância, pelo menos no período em que a entrevista foi realizada, desse último.

## **PROFESSOR E**

Ao realizar a entrevista com o PROF<sup>o</sup> E notamos que havia uma peculiaridade em sua carreira que muito nos chamou a atenção. Tratava-se de um profissional que exerceu por 25 anos paralelamente as profissões de engenheiro civil e a de professor. No ano da entrevista, o professor finalmente se afastou do magistério. Assim, tentamos reconstruir como teria ocorrido o processo de desencanto com a carreira de professor.

Na FASE 0, a sua formação se iniciou com o curso de Licenciatura em Matemática com Habilitação em Física e Desenho Geométrico. Posteriormente, dois anos após o início do primeiro curso, o PROF E prestava vestibular para o curso de Engenharia Civil o qual também conseguira seu ingresso. Mesmo atravessando diversas dificuldades, o PROF E conseguira conciliar os dois cursos até o término de cada um deles. Teve, logo em seguida, a chance de iniciar sua carreira nas duas áreas, começando como docente numa instituição de ensino privado e como engenheiro foi empregado de uma empresa, além de desenvolver trabalhos

particulares em casa no ramo da engenharia. Ele já tinha consciência das dificuldades em conciliar as duas profissões:

*PROF E - (...) eu estava com bastante entusiasmo mesmo na parte, com bastante trabalho mesmo envolvido na engenharia civil na ocasião né, nunca, não que eu não gostasse de trabalhar como professor com a Física mas tendo em vista o excesso de trabalho, então foi difícil eu, vamos dizer, é conciliar as duas profissões naquela ocasião, porque eu tinha, eu trabalhava com empresa, era empregado da empresa, tinha trabalhos particulares também, eu vivia muito envolvido na área da civil né, da Engenharia Civil.*

Podemos supor, como ocorreu com a PROF<sup>a</sup> A, que na fase de formação inicial o PROF E foi sendo gradativamente capturado pelo discurso do conhecimento científico. Parece-nos que isso é o que usualmente ocorre nessa fase, quando o sujeito realiza seu curso em uma boa universidade. Entretanto, também podemos supor que, no início, seu maior envolvimento com a engenharia, por ser uma profissão que gerava maiores rendimentos financeiros, revela a predominância de um discurso externo, mais ligado ao dinheiro e às preocupações financeiras. Isso foi mudando, gradualmente, para discursos que o aproximaram mais da profissão de professor, conforme ele relata:

*PROF E - (...) eu já tinha, vamos dizer, trabalhado bastante na Engenharia, já tinha conseguido alguma coisa que a gente sempre planeja né, alguma certa liberdade, uma certa independência financeira, então eu comecei a mudar um pouco a maneira de pensar também né, que você vê que a Engenharia Civil não é uma profissão assim, ruim de forma nenhuma, mas estou dizendo, mas ela mexe muito com material, vamos dizer o material, o material mesmo.*

A mudança de um discurso externo para o discurso científico, ocorreu em função de uma oportunidade externa, mas também de uma demanda interna, do que ele chamou de sua “queda” em trabalhar com o lado humano das pessoas, o que pode ser facilmente notado no trecho da fala a seguir:

*PROF E - (...) eu sempre tive uma queda também pra trabalhar com o lado humano das pessoas, mas então eu tive essa virada, então apareceu essa oportunidade, eu estava mesmo com vontade mesmo de mudar um pouco, e você vê o outro lado da coisa, então aí em 92 ... um professor teve que se afastar, e eu fui convidado ... eu fui substituir as aulas dele.*

Em relação a FASE 2 (estabilização), o professor não se preocupou muito com essa questão, devido ao seu outro trabalho. Vemos que a questão da estabilidade pode não ser muito relevante para muitos professores. De fato, a situação de dois empregos não é muito incomum no ensino público em nossa região, embora não seja predominante. Em um levantamento realizado em 1999, com 360 professores de Física, Química, Matemática e Biologia da rede pública e privada, foi possível verificar que apenas cerca de 12% dos professores da região abrangida (professores da região norte do Estado do Paraná) possuíam outro emprego (Arruda et al, 1999).

Voltando na FASE 1 (entrada na carreira) o PROF<sup>o</sup> E também sentiu um certo impacto negativo ao trabalhar em uma escola pública em contraste com o trabalho em outra escola, particular, conforme os trechos das falas a seguir:

*PROF E - (...) mas no Estado eu sempre tive muita dificuldade de trabalhar com a Física porque realmente era difícil mostrar às vezes para o aluno e ele se interessar. (...)quando trabalhava a noite já com pessoas adultas, é..., pessoas que já vinham cansadas, que você já não pode exigir tanto o que a Física realmente exige. (...)então quando eu comecei a trabalhar no Colégio particular, aí a gente teve muito mais, uma abertura maior com a Física, que a gente tinha alunos mais disponíveis, mais preparados que você, poderia desenvolver projetos bem mais interessantes, assim com muito mais profundidade.*

O professor, capturado pelo discurso do conteúdo, percebia que a sustentação para esse discurso era diferente nas duas instituições. Isso foi gerando uma busca por alternativas de ensino que resgatassem o interesse do aluno, aproximando-o também do discurso do conhecimento metodológico. Podemos então dizer que na fase de experimentação/diversificação, o PROF<sup>o</sup> E se localizou por um tempo no tipo a), sendo aquele professor que investe no seu desenvolvimento profissional, capturado pelos discursos do conhecimento científico e metodológico.

Entretanto, mais recentemente, ao se aproximar dos 25 anos de profissão, o PROF E foi aos poucos reduzindo seus compromissos com a docência, abandonando-a posteriormente e dedicando-se mais à família e estabelecendo-se novamente na engenharia. Ele atribui essa decisão também a seu problema com a falta de interesse com os alunos:

*PROF E - (...) então eu precisei uma hora me dedicar um pouco a mim mesmo, à minha família e às minhas atividades particulares, então pra mim ficou difícil e o que me fez também tomar essa decisão (de deixar de dar aulas) foi exatamente esse fator negativo, que tem assim na profissão de professor é a dificuldade de você na Física, eu acho que é pior ainda, de você ter o aluno não querendo aprender.*

Podemos então afirmar que a FASE 3 para esse professor se enquadra no tipo c) de Huberman, quando pode ocorrer o abandono da profissão. Observou-se também, pelas suas queixas, que seu afastamento da docência foi marcado pela amargura e pelo desencanto com as condições de trabalho na escola, principalmente pública, de sua cidade. Ao que parece, ele permaneceu nas escolas em que lecionou mantendo-se principalmente no modo burocrático, pois não teve condições de atuar plenamente segundo o discurso do conteúdo ou o discurso metodológico.

---

CAPÍTULO V

---

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar o trabalho e no sentido de completar essa análise do desenvolvimento profissional de professores, quero fazer uma breve reflexão sobre minha própria vida profissional. Começo por dizer que sempre tive aptidão para a área das Ciências Naturais. Sonhava na minha infância em ser piloto de avião, fator que mais tarde – ao término do Ensino Secundário – fez com que eu me envolvesse na graduação com o curso de Matemática. Porém, na região onde morava não havia nenhuma Instituição de Ensino Superior (IES) que oferecesse esse curso na forma plena, restando-me apenas uma alternativa que mais se aproximara da minha necessidade naquele momento: uma licenciatura curta em Ciências, com Habilitação em Matemática.

Como outros professores analisados nesse trabalho, posso dizer que na FASE 0 (formação inicial) fui sendo gradativamente capturado pelo discurso do conhecimento científico, detalhe que foi reforçado pela influência de um professor de Física que tive durante a graduação, pois achava interessante a forma com a qual ele “vivia” e apresentava este conteúdo. Mais tarde, assim que o curso de graduação chegava ao término, tive que cumprir certa carga horária de estágio supervisionado, o que me levou ao primeiro contato com a sala de aula. Senti-me muito bem na posição de “mestre”, o que revela, também por esse lado, a captura pelo **discurso do conteúdo**.

O ingresso efetivo para a área do magistério (FASE 1 de Huberman) ocorreu quando, devido à ausência de professores habilitados principalmente na área da Física e da Matemática, acabei assumindo algumas aulas dessas disciplinas e, com o tempo, fui me consolidando nessa área, ainda sob a captura do conteúdo.

Quanto à FASE 2 (estabilização) posso afirmar que esta era uma preocupação que muito me incomodava, pois estava satisfeito com a profissão de professor e achava que se permanecesse nesta área apenas com vínculo de contrato por tempo determinado poderia ser “cortado” de um momento para outro. Com isso, ao surgir a oportunidade de submeter-me a um concurso público, assim o fiz, tendo sido aprovado. Lembro que na mesma época também consegui ingressar em uma escola particular, o que influenciou positivamente na minha estabilização como docente. Ou seja, o acoplamento da atividade docente em escolas públicas e

privadas simultaneamente parece ser um interessante mecanismo de reforço para a manutenção do professor no magistério. Talvez essa seja também uma característica da realidade brasileira, onde os salários dos professores do ensino fundamental e médio, principalmente na escola pública, deixam a desejar.

Creio poder afirmar, que até este momento ainda prevalecia em mim a captura pelo discurso do conhecimento científico, que foi aos poucos sendo tomado pelo **discurso metodológico**, seguindo, aparentemente, o mesmo curso já localizado em outros professores, qual seja, o de buscar “novas maneiras” de ensinar que nos dê alternativas para tratar com alunos desinteressados.

A participação em cursos de capacitação e de especialização, o contato com projetos inovadores no ensino de Física, com textos de pesquisa na área e a participação em eventos creio que têm me conduzido para discursos mais envolventes, como o do **conhecimento reflexivo**, o que permite colocar-me como um docente que, estando na FASE 3 de Huberman, tenho procurado investir no meu próprio desenvolvimento como docente, buscando diversificar meus métodos e práticas e as formas mais adequadas de aplicá-las no ensino. Nesse momento de minha carreira, em que finalizo o mestrado, posso também localizar a incidência do **discurso da pesquisa** (orientada).

Entretanto, mais recentemente estou me aproximando das atividades administrativas da escola. Assim sendo, no início desse ano (2004), assumi o papel de diretor escolar, o que revela alguma captura pelo **discurso da burocracia**. Entretanto, o trabalho dessa dissertação de mestrado tem me permitido enxergar melhor os riscos e a facilidade com que o discurso burocrático pode influenciar o professor na sua conduta como docente. Espero que a reflexão sobre esses trabalhos possam funcionar como uma “vacina” contra tal discurso e contra a inércia dele decorrente.

Com relação às conclusões gerais sobre o trabalho, a análise realizada nos permite concluir em primeiro lugar que as categorias de Huberman foram adequadas – se não por completo, pelo menos parcialmente – para a análise do desenvolvimento profissional dos professores entrevistados. Pequenos ajustes deveriam ser feitos para o caso da realidade brasileira, podendo variar também conforme a disciplina, como vimos. Por exemplo, a questão da estabilidade pode não ser muito relevante para a área de Física, onde faltam professores. Ou seja, embora o trabalho de Huberman (*La vie des enseignants – Évolution et Bilan d’ une*



*profession* – Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé, 1989) tenha sido realizado em um contexto bastante diferente do apresentado pelos professores entrevistados, as suas categorias pareceram adequadas para tratar também da realidade brasileira. De forma complementar, o esquema da captura pelos discursos institucionais, nos ajudou a entender melhor as razões de determinadas condutas dos professores nas fases de Huberman.

De um modo geral, a tentativa, levada a efeito nessa dissertação, de juntar a hipótese da captura aos referenciais relacionados ao desenvolvimento profissional do professor, resultou nas considerações feitas abaixo.

O meu próprio caso indica que há uma multiplicidade de possibilidades na carreira do professor, dependendo da maior ou menor captura por esse ou aquele discurso. Ou seja, o processo de captura não é unívoco. Trata-se de uma captura por vários discursos ao mesmo tempo, de modo que o mais correto seria falarmos em um **perfil subjetivo** (Villani, Arruda & Laburú, 2001) do professor em cada etapa. Por outro lado, o predomínio de um dado discurso sobre outros depende do sujeito aceitar ou não ser por ele capturado, o que na maioria das vezes não é um processo consciente.

Durante a fase de pré-treino, quando o futuro professor ainda está na escola média, a incidência dos **discursos gerais** encontrados fora da escola (do consumo, do espetáculo, da violência, das drogas, etc), pode ser predominante. À medida que o estudante entra na formação inicial (FASE O) a sua busca tenderia a ser dominada pelos discursos institucionais presentes nessa instituição, principalmente o **discurso do conhecimento científico**. Tomando o modelo de Huberman, poderíamos dizer que na etapa da entrada da carreira (FASE 1) o discurso do conhecimento científico ainda seria predominante. No caso dos professores entrevistados, cremos que isso foi o que ocorreu, principalmente, nos casos dos professores A, B e E.

Na segunda etapa, a estabilização (FASE 2), o interesse do professor pode se deslocar do conteúdo para os processos de ensino/aprendizagem, quando o predomínio seria do **discurso metodológico**. O caso da professora B e mesmo do professor E, são os mais evidentes. Entretanto, há também o risco do professor gradativamente deslizar para o **discurso burocrático** (professores C e D, principalmente).

Nas fases posteriores (principalmente na fase 3 de Huberman, que parece ser decisiva para o futuro profissional do professor), dependendo da relação que o professor conseguiu estabelecer com o conhecimento (de proximidade ou distanciamento), poderia predominar:

- a) *Um discurso mais próximo do **metodológico, reflexivo** ou mesmo da **pesquisa**, caso em que o professor se envolve com uma pós-graduação; nesse caso a captura seria mais positiva ou produtiva, levando o professor a investir em seu desenvolvimento. Se o professor continua com o discurso do **conteúdo**, provavelmente terá algum tipo de problema em desenvolver alguma reflexão sobre a sua prática, mantendo-se, talvez, como um professor de metodologias mais tradicionais.*
- b) *Uma outra possibilidade é a oferecida pela captura pelo discurso **burocrático**, caso em que o professor opta por se envolver em tarefas administrativas, eventualmente se candidatando a cargos políticos; ou então limita-se a cumprir os ritos burocráticos, pouco se envolvendo realmente com o ensino ou o seu desenvolvimento.*
- c) *Finalmente, poderia haver um retorno do professor à captura por **discursos exteriores**, caso em que ele ou abandona a docência ou encaminha-se para um fim de carreira amargo.*

Para finalizar, queremos apontar também o papel exercido pela instituição na sustentação dos discursos. Como vimos, não há um padrão único que possa distinguir a escola pública da escola privada. Ambas podem contribuir positiva ou negativamente para a inércia ou a busca do professor. Talvez poderemos falar aqui de um **perfil institucional**, no sentido de um perfil que definisse o conjunto de principais discursos que circulam em uma determinada escola. Dependendo da escola poderia haver a predominância de um ou outro desses discursos, favorecendo, desse modo, a burocracia, o conteúdo ou atividades de ensino e aprendizagem mais ativas. Os professores para permanecerem na instituição deverão aproximar seus próprios conjuntos de discursos do perfil da escola ou procurar adequá-la aos seus.

## REFERÊNCIAS

ABNT: Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação, NBR 10520, 2002.

\_\_\_\_\_. A pesquisa qualitativa no Ensino de Física. In: SEMANA DA FÍSICA, 8., 2003, Londrina. Anais... 2003. p. 1-13.

AQUINO, J. G. (1999). Autoridade e Autonomia na Escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

ARLOW, J. A.; BRENNER, C. Conceitos psicanalíticos e a teoria estrutural. Rio de Janeiro: Imago, 1973.

ARRUDA, S. de. M. Entre a inércia e a busca: reflexões sobre a formação em serviço de professores de Física do Ensino Médio. *Tese (Doutorado em Educação)*. Faculdade de Educação da USP, São Paulo. 230p., 2001.

ARRUDA, S. de. M.; VILLANI, A. Formação em serviço de professores de Ciências no Brasil: contribuições da psicanálise. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 3., 2001, Águas de Lindóia. Atas... 2001.

ARRUDA, Sérgio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello; BUENO, Eliana Aparecida Silicz; LORENCINI JR, Alvaro. Pró-Ciências UEL: Novas perspectivas para a formação continuada de professores na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. In: III SIMPÓSIO LATINO AMERICANO E CARIBENHO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DO ICASE, 1999, Curitiba. Caderno de Resumos. 1999. p. 168.

AURÉLIO. Dicionário eletrônico Aurélio. Editora Nova Fronteira. Versão 3.0. Novembro 1999.

AUSUBEL, D. P. PSICOLOGÍA EDUCATIVA: UN PONTO DE VISTA COGNOSCITIVO. MÉXICO: EDITORIAL TRILLAS, 1978.

BURKE, P. et al. Programming for Staff Development. London: Falmer Press.

COFER, C. N. e APPLEY, M. H. Psicología de la motivación. México: Ed. Trillas. 1976.

COLL, C. e COLOMINA, C. Interação entre alunos e aprendizagem escolar. In: COLL, C.; PALACIOS, J. e MARCHESI, A. (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*, v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 298-314, 1996.

DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo como processo educativo*. São Paulo: Nacional, 1959.

GARCIA, C. M. *Formação de Professores - Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora. 1999.

GARCIA-ROZA, L. A. *Acaso e repetição em psicanálise: uma introdução à teoria das pulsões*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (org). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora. 2000.

KUPFER, M. C. (1999). Por uma vara de vidoeiro simbólica. Em AQUINO (1999).

KUPFER, M. C. (2000). Educação para o Futuro. Psicanálise e Educação. São Paulo: Escuta.

KUHN, T. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1978 (2ª ed).

LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. de. M. Por um pluralismo metodológico para o Ensino de Ciências. *Ciência Educação*. Aceito. No prelo., p. 1-14, 2003.

LEMOS, M. S. *Motivação, aprendizagem e desenvolvimento*. In: BERTÃO ET AL. *Pensar a escola sob os olhares da psicologia*. Porto: Ed. Afrontamento. 1999.

LORENCINI JR, A. *O ensino de ciências e a formulação de perguntas e respostas em sala de aula*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da USP, 1995.

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

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. (1982). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Ed. Moraes.

MÜLLER, M. S.; CORNELSEN, J. M. Normas e padrões para teses, dissertações e monografias. Londrina: Eduel, 2003, (5ª ed).

NOVAK, J. D. e GOWIN, D. B. *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano, 1995.

NÓVOA, A.; HUBERMAN, M.; GOODSON, I. F.; HOLLY, M. L.; MOITA, M. da C.; GONÇALVES, J. A. M.; FONTOURA, M. M.; BEN-PERETZ, M. (2000). *Vidas de Professores*. Porto – Portugal: Porto Ed. Ltda.

QUINET, Antonio. *A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma*. 2000. 162p. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

SANTOS, C. J., ARRUDA, S. de M. *Por que me tornei professor de Física*. Trabalho apresentado no XV *Simpósio Nacional de Ensino de Física*, Curitiba, março de 2003.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publ. Dom Quixote, p. 77-92, 1995.

SIKES, P. The life cycle of the teacher. In: BALL & GOODSON. *Teacher's Lives and Careers*. London: Falmer Press.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido na aprendizagem. Em COLL ET AL, 1999.

SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. Em COLL ET AL, 1999.

STRIKE, K. A.; POSNER, G. J. A Revisionistic Theory of conceptual change. In Duschl & Hamilton (Eds.): *Philosophy os Science, Cognitive Science and Educational Theory and Practice*. Albany, NY, SUNY Press, 1992.

VILLANI, A. (1999). O professor é como um analista? *Ensaio*, 1, 5-26.

VILLANI, Alberto; ARRUDA, Sergio de Mello; LABURU, Carlos Eduardo. Perfil conceitual ou perfil subjetivo?. In: III ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, Atibaia. Atas (cd-room). 16p.. 2001.

VILLANI, A., PACCA, Jesuina Lopes de Almeida, FREITAS, Denise de Formação do Professor de Ciências no Brasil: Tarefa impossível In: 8 Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 2002, Águas de Lindoia- SP. Atas 8 EPEF, CD-ROM. São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2002. v.1. p.2. – 22.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.