



4859 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT04 - Didática

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DIDÁTICAS DE PROFESSORES EM INSERÇÃO PROFISSIONAL
Giseli Barreto da Cruz - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Cecília Silvano Batalha - SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO
Talita da Silva Campelo - PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DIDÁTICAS DE PROFESSORES EM INSERÇÃO PROFISSIONAL

Resumo

O trabalho focaliza achados de uma pesquisa que teve por objetivo analisar concepções e práticas didáticas de um grupo de 16 egressos de 14 cursos de licenciatura, em inserção profissional. Teoricamente, dialogou com Roldão, 2007; 2005; Shulman, 1987; 2004; e Cochran-Smith, 2012; 2003; 1991. Metodologicamente, considerou a realização de entrevistas com todos os sujeitos e observação de um conjunto de, no mínimo, dez aulas de quatro deles. No contexto da análise de dados, enfatiza dimensões da docência em dois eixos: um referente à visão sobre a profissão e outro referente às concepções e práticas didáticas. As constatações demonstram que a visão acerca da profissão se situa na interseção entre aspectos de satisfação e realização e de conflitos e incertezas, para além das preocupações oriundas das condições em que o trabalho se realiza; demonstram ainda a predominância de três aspectos constitutivos das concepções e práticas didáticas, expressas nos modos de planejar e avaliar o ensino e a aprendizagem: ênfase no estudante, autonomia para criar e organização contínua.

Palavras-Chave: Didática; Docência de professores iniciantes; Inserção profissional docente

A pesquisa realizada

Na intenção de compreender que concepções e práticas didáticas definem o ensino que realizam jovens professores, recém formados, em situação de inserção profissional no contexto de escola pública da educação básica, desenvolvemos uma pesquisa orientados por dois objetivos: i) analisar a contribuição da formação em didática para a docência de professores em início de carreira; ii) mapear e categorizar concepções e práticas didáticas que balizam o ensino de professores de diferentes componentes curriculares das etapas da educação básica, que se encontram na fase inicial da carreira docente.

O interesse pelo estudo da formação de professores com um olhar sobre a didática, em especial no que toca à sua contribuição para a docência de professores em início de carreira, se justifica, pelo menos, em três perspectivas.

A primeira delas se refere aos resultados de pesquisa sobre formação de professores no Brasil (ANDRÉ, 2010, 2013; BARRETTO, 2010; GATTI 2010, 2013 e LÜDKE; BOING, 2012; OLIVEIRA, 2014; LIBÂNEO, 2010a; 2010b; 2015a; 2015b), que têm sinalizado que a formação docente hoje, sob a responsabilidade das universidades, sofre uma carência no que se refere à preparação prática, sobressaindo o peso da formação teórica e a falta de articulação entre as disciplinas de formação específica e a formação pedagógica.

A segunda diz respeito à área da didática que, de acordo com estudos que analisam a sua produção (MARCONDES; LEITE; LEITE, 2011; LONGAREZI; PUENTES, 2011, 2016), mostra-se marcada pela concentração de pesquisas na dimensão dos fundamentos da didática em detrimento das condições e do modo de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

A terceira tem relação com a fase da inserção profissional que, de acordo com Tardif (2002, p.11), “é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. As primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente.

Tendo isso em mente e considerando os objetivos propostos para o estudo, nos concentramos em investigar como professores iniciantes avaliam a sua formação em didática; e que concepções e práticas didáticas definem o ensino que realizam. Nessa direção, decidimos que os sujeitos da pesquisa seriam egressos de diferentes cursos de licenciatura que finalizaram sua formação inicial em até três anos (2013-2015), que ingressaram em uma rede pública de ensino municipal, estadual ou federal, também no período de até três anos (2013-2015), e que não frequentaram anteriormente curso de formação de professores, seja na modalidade do curso Normal, seja no contexto de outro curso de licenciatura. Conseguimos alcançar um grupo de 16 professores recém egressos de 14 cursos de licenciatura de uma universidade pública localizada na região sudeste do Brasil. Os cursos de licenciatura representados foram: Biologia, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras: Inglês, Letras: Português, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Sociologia^[1].

Metodologicamente, optamos pela realização de entrevistas com todos os sujeitos e observação de um conjunto de,

no mínimo, dez aulas de quatro deles: História, Inglês, Matemática e Anos iniciais do Ensino Fundamental (Pedagogia). As entrevistas foram realizadas no decorrer do ano de 2016 e as observações no decorrer de 2017. A definição dos professores, cujas aulas seriam observadas, considerou os critérios de aceitação (autorização), viabilidade institucional (permissão), localização da escola (mobilidade dos pesquisadores), tempo (exequibilidade da pesquisa) e alcance de duas diferentes etapas de ensino da educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), bem como de diferentes redes (Municipais e Estadual).

Através das entrevistas, tivemos chance de captar aspectos da prática narrada e através das observações pudemos testemunhar o professor e a sua aula, na relação com seus alunos, a classe, em torno do conhecimento em um determinado contexto, e, portanto, em uma expressão singular da sua didática.

Desse modo, a pesquisa orientou-se pela perspectiva dos sujeitos, que, segundo descrevem Gatti e André (2010, p.10), volta-se para a compreensão de aspectos formadores do humano no contexto de suas relações e construções culturais, envolvendo as dimensões grupais, comunitárias e/ou pessoais e considerando “a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais”. Delimitar o foco da investigação na compreensão de sentidos, significados, visões, percepções, atribuídos pelos sujeitos às suas ações, experiências e possibilidades requer situá-los em um contexto, bem como interliga-lo com o objeto investigativo. Nesse sentido, acentua-se um forte reconhecimento do modo como a realidade é compreendida pelos participantes da pesquisa, sendo esta a compreensão que realmente importa. Acreditamos que, assim, o conhecimento se aproxima ainda mais do real, traduzindo o jeito humano de, em um dado tempo histórico e em um dado contexto social, representar formas de ser, estar, pensar e agir.

Para fins de preservação dos sujeitos, conforme o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, eles serão identificados por codinome constituído pelas iniciais dos cursos de licenciatura dos quais se originam, seguidas de número em caso de mais de um depoente por curso. O quadro a seguir apresenta a caracterização básica dos participantes.

Quadro de caracterização dos sujeitos

Identificação	Área	Idade	Sexo declarado	Ano de conclusão do curso	Ano de ingresso no magistério	Rede de Ensino	Etapa da EB
BIO	Biologia	24	F	2014	2015	Estadual	EM
DAN	Dança	28	M	2014	2014	Estadual	EM
EDF1	Edu. Física	25	M	2013	2015	Estadual	EM
EDF2	Edu. Física	23	F	2014	2016	Estadual	EM
FIL	Filosofia	29	M	2013	2013	Estadual	EM
FIS	Física	29	M	2014	2015	Federal	EM
GEO	Geografia	25	M	2013	2013	Estadual	EM
HIS	História	25	M	2013	2013	Municipal	EF II
ING	Inglês	25	F	2014	2014	Estadual	EM
MAT1	Matemática	NI	M	2014	2015	Estadual	EM
MAT2	Matemática	26	F	2013	2015	Municipal	EF II
MUS	Música	NI	F	2013	2014	Municipal	EF II
PED	Pedagogia	29	F	2013	2013	Municipal	EF I
POR	Português	26	F	2013	2014	Estadual	EM
QUI	Química	30	M	2013	2014	Estadual	EM
SOC	Sociologia	27	F	2014	2015	Estadual	EM

Fonte: Elaboração própria.

Como se pode notar, os participantes da pesquisa são jovens com idade entre 23 e 30 anos, com predomínio dos 25 anos. Todos se declararam como sendo do sexo feminino ou masculino, sendo igualmente distribuídos entre ambos. Os anos de conclusão do curso de licenciatura dos professores, tal como definido no critério de escolha, são 2013, 2014 ou 2015, e a entrada na rede de ensino na qual estão inseridos se deu também nesses anos ou em 2016, sendo dois anos o maior espaço de tempo entre a conclusão da graduação e o início do trabalho como professor. Oito dos 16 entrevistados passaram às salas de aula como professores no ano seguinte à conclusão de seu curso de licenciatura, seis o fizeram no mesmo ano e três se inseriram como professores em uma rede de ensino dois anos depois de se graduarem. Quanto às Redes de Ensino, a maioria dos participantes, em número de onze, teve a sua inserção inscrita na Rede Estadual de Educação para atuação no Ensino Médio. Apenas um participante que trabalha com o Ensino Médio se inseriu na Rede Federal. Os demais participantes, em número de quatro, se inseriram em redes municipais para atuarem com o Ensino Fundamental.

Para organizar os dados, decorrentes das entrevistas e das observações, buscamos nos relacionar com eles por meio de vários exercícios de leitura e combinação, que geraram quadros de aspectos convergentes e divergentes referentes a cada um dos quatro eixos dos roteiros de entrevista (caracterização do professor - avaliação da formação em didática - concepções e práticas didáticas - aspectos facilitadores e dificultadores da inserção profissional) e de observação (organização da sala e da turma para a aula - acontecimentos da aula - estratégias mobilizadas pelo professor para ensinar - relacionamento professor e alunos).

Para interpretar os dados, nos fundamentamos teoricamente em três conceituações: i) o ensino, objeto da didática, enquanto especificidade profissional docente (ROLDÃO, 2007; 2005); ii) a didática e a base de conhecimento profissional docente (SHULMAN, 1987; 2004); iii) concepções de aprendizagem da docência (COCHRAN-SMITH, 2012; 2003; 1991). A

partir de Roldão (2007, 2005), buscamos problematizar como o ensino é compreendido e trabalhado por docentes que se encontram em processo de inserção profissional. Com as contribuições de Shulman (1987, 2004) procuramos compreender como a relação entre a didática e os conhecimentos profissionais docentes se expressa nos fazeres e saberes desses professores. Cochran-Smith (2012; 2003; 1991) nos ajudou a mapear as concepções de aprendizagem da docência que marcam a formação e a docência dos participantes, bem como aspectos da aprendizagem da docência expressos nos primeiros anos do seu exercício profissional. O que dizem sobre sua formação? Como entendem e encaram a docência? Quais marcas e características de suas práticas didáticas sobressaem em meio às tensões e aos desafios próprios do início profissional?

A relação entre organização e interpretação dos dados nos permitiu a abordagem dos resultados da pesquisa em três eixos analíticos: i) visão sobre a formação em didática; ii) dimensões da docência; iii) aspectos da inserção profissional.

Neste trabalho nos deteremos exclusivamente no segundo eixo analítico do estudo, com o propósito de compreender como jovens professores no início de sua trajetória profissional se veem na docência. A análise seguirá apresentada nas duas próximas seções, sendo uma voltada para visões acerca da docência e outra para concepções e práticas didáticas.

Visões acerca da docência

Na tentativa de compreender o que é ser professor na contemporaneidade, alguns autores têm buscado refletir sobre o campo, seus desafios e perspectivas para o tempo presente. Seja pela dificuldade que se tem em salientar o que é específico da profissão (ROLDÃO, 2005), seja pela massificação da escolarização (FORMOSINHO, 2009), o fato é que a compreensão que se tem da profissão docente, em geral, decorre de algo menor, um ofício que qualquer pessoa possa exercer. Essa desvalorização, que tem em seu seio questões diversas, trouxe consigo condições precárias de trabalho, baixos salários, fatores que depõem contra a profissionalização docente. Para Formosinho (2009), a criação da escola de massas, que exigia um professor mais bem preparado, teve o efeito perverso de provocar a consequência oposta, pois diminuiu a qualificação dos professores, tendo em vista que necessitava de um número elevado de docentes para atender as novas demandas. Fato que promoveu a degradação da imagem social e da autoimagem profissional docente.

Tendo esse contexto em mente, buscamos depreender quais são as visões acerca da profissão docente expressas pelos professores, recém ingressos na carreira. Dos relatos dos depoentes emergiram as seguintes visões: **satisfeitos; motivados; em construção; em conflito.**

Dos dezesseis entrevistados, sete se veem satisfeitos com a profissão de professor hoje, sendo a fala de HIS bastante representativa desse grupo:

“Eu me vejo muito satisfeito. É, assim, eu tenho autonomia aqui de fazer vários projetos que eu considero importantes no ensino de História. É lógico que tudo a gente precisa de um tempo para amadurecer. Tem muitas coisas que eu quero fazer ainda e não fiz. Eu estou em sala só há três anos.”

Importante registrar que alguns depoentes apontaram condições pouco favoráveis para o exercício da função docente – “Eu queria melhores condições de trabalho, melhores condições salariais” (GEO); “Apesar de todos os percalços que o professor passa[...]” (POR); “[...] eu estou realizado, menos com o salário” (DAN) –, entretanto, ainda assim, em suas falas prevaleceu uma visão positiva da profissão, permeada de altas expectativa, que podem ter, também, efeitos negativos, de acordo com o que discute Cochran-Smith (2012). Para esta autora, os professores que iniciam sua carreira com altas expectativas sobre si mesmos e sobre seus alunos, podem, em alguns casos, se decepcionarem com os resultados e acabarem por minar o próprio trabalho. Cochran-Smith aponta que os professores com baixas expectativas, podem vir a buscar apoio para a superação das dificuldades, e, de alguma maneira, avançam mais nesse período inicial. Porém, ter altas expectativas não possui apenas conotação negativa, pois, de acordo com a mesma autora, ter altas expectativas sobre si mesmo e sobre seus alunos, também promove a autonomia visto que os professores se reconhecem como “tomadores de decisão, geradores de conhecimento, e agente de mudanças” (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 9). É importante considerar que há uma forte marca subjetiva neste processo, porém há também a forte marca da cultura da escola, tal como demonstra MÚS: “[...] eu acho que também é a influência do local de trabalho [...] aqui eu me sinto realizada”. De acordo com Cochran-Smith (2012, p. 10), “altas expectativas dependem em parte das características pessoais e da identidade de professores, e em parte, de como elas interagem com a cultura da escola”. O fato é que boa parte dos professores entrevistados deixa ver que está satisfeito com a profissão, apesar das condições físicas, materiais e salariais, nutrindo altas expectativas sobre o seu trabalho.

Na fala de alguns depoentes depreendemos também a visão de motivados com a profissão de professor, tendo em vista o movimento que empreendem para encontrar saídas e construir ideias para a sua realização. A fala de BIO é uma expressão dessa visão:

“Então, eu me vejo hoje como professora, mesmo tendo só um ano... Eu me vejo cada vez mais como, de fato, alguém (motivada) que tenta repensar diariamente a sua prática, criando as minhas próprias teorias, porque as teorias que eu tive na faculdade foram superimportantes, mas eu não consigo encaixar elas na prática, entendeu?”

A ideia de motivação emerge na perspectiva da sua relação com o conceito de raciocínio pedagógico, cunhado por Shulman (1987). Para esse autor, o ato de ensinar envolve ação e raciocínio pedagógico, os quais pressupõem um ciclo de atividades: compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão. Assim, quando BIO afirma que se vê repensando diariamente sua prática, criando suas teorias e fazendo dialogar sua formação com sua atuação, compreendemos que se encontra no ciclo de atividades explicitado por Shulman (1987), impulsionada por sua motivação. O autor defende que a chave para compreender a base de conhecimento profissional docente decorre da interseção entre o conteúdo e a pedagogia, esforço este que nos parece estar sendo feito pela depoente com fortes marcas de desejo, anseio, busca e

interesse.

Sobre a docência em construção, essa é uma visão comum àqueles que têm clareza de que ainda não estão do modo que desejam estar diante do ato de ensinar. Eles parecem estar construindo, lapidando um jeito próprio de ensinar. Sobre isso, FIS declara o seguinte:

“Eu estou um pouco perto do básico ainda, mas eu tenho a perspectiva de, no futuro, conseguir consolidar mais o meu estilo de sala de aula, que eu consiga fazer coisas inovadoras, algo que seja mais significativo para os alunos, em termos de Física, né. Assim, não tão conteudista, tão fechado, tão tradicionalmente excludente como é a Física.”

Como se pode notar, FIS está em busca de uma prática docente que seja representativa do ensino que defende. Nesse sentido, destacamos duas concepções de ensino discutidas por Roldão (2005), que coexistem na representação da função de ensinar: “ensinar como professor um saber e ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza” (ROLDÃO, 2005, p. 115). Tem-se associado à primeira concepção “a postura mais tradicional do professor transmissivo, referenciado predominantemente a saberes disciplinares, e à segunda, uma leitura mais pedagógica e alargada a um campo vasto de saberes, incluindo os disciplinares” (ROLDÃO, 2007, p. 95). Entendemos que FIS, assim como boa parte dos depoentes, apresenta uma visão dialógica de ensino, fato que se aproxima da segunda concepção promovida pela autora, mas ainda não chegou lá plenamente, quando, então, será mais fácil reconhecer que o professor ensina porque é um especialista da função de estabelecer, fundamentado em saber próprio, a ligação entre os dois polos de que é mediador – o saber e o aprendente.

Por fim, alguns depoentes revelaram visões conflituosas acerca da profissão, expressa a seguir na fala de EDF II:

“Eu acabei de entrar nos colégios, mas já percebi muita resistência. Só que a resistência varia de acordo com a cultura de cada colégio. O colégio noturno tem muita cultura de ter aula na sala. Então, eu não tenho nenhum problema de chegar e: - “A aula vai ser aqui”. A turma: “- Qual é a matéria, professora?” Tem outro colégio que é só primeiro ano e que não tem esse costume de aula na sala, então é um terror. Já teve situação de um menino se levantar, tirar a bola de dentro da mochila e começar a falar: - “Olha só, isso aqui que é Educação Física”. É claro que eu não vou ficar só na sala, mas têm conhecimentos, que eu entendo, que são necessários um aprofundamento, uma discussão boa e que eles precisam ficar na sala para ver slides ou vídeos, alguma coisa assim.”

Para Formosinho (2009), a crise na educação escolar não é interna a escola, ela é um reflexo do advento da escola de massa que importou problemas sociais externos a ela (crise social importada). O autor salienta que se antes tínhamos as escolas técnicas e os liceus, cuja educação dirigia-se para determinados grupos, hoje, com a obrigatoriedade escolar, tem-se uma heterogeneidade discente, docente, e contextual, que se revela de acordo com as comunidades em que se inserem. No que se refere à dimensão humana, a heterogeneidade social arrasta consigo outras diferenças do ponto de vista acadêmico, de valores e normas, e ainda, culturais. Assim, a educação familiar dos discentes, muitas vezes carrega valores que se contrapõem a própria cultura escolar, gerando resistência por parte dos discentes que, em alguns casos, respondem de forma violenta.

Compreendemos a resistência apontada por EDF II, que em seu relato explicita a dificuldade em promover suas aulas em sala (mais teóricas), pois na compreensão de alguns alunos a educação física seria à princípio uma aula para se jogar bola. Essa heterogeneidade que poderia promover uma diversificação curricular e metodológica, permanece alicerçada em uma centralização burocrática que se revela em uniformidade pedagógica (FORMOSINHO, 2009). Tal fato pode gerar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, conforme verificamos em SOC - “Tem que passar e transmitir esse acúmulo (conhecimento) para os alunos [...] nem sempre é fácil” - deixando ver os conflitos que perpassam o processo.

As visões acerca da docência expressas pelos entrevistados, caracterizadas pela via da satisfação, motivação, em construção e em conflito, não são excludentes, coexistindo uma com as outras. A motivação impulsiona a ação, que gera satisfação, mas, também, a compreensão de que a docência é uma construção permeada de conflitos com fortes reverberações para uma aprendizagem profissional que se dá ao longo do tempo.

Concepções e práticas didáticas

Com o intuito de compreender na visão dos participantes quais marcas e características de práticas docentes sobressaem em meio às tensões e aos desafios próprios do início profissional, procuramos saber como eles concebem a aula, planejam, desenvolvem e avaliam as atividades de ensino. Nessa direção, foi possível reconhecer a predominância de três aspectos constitutivos de suas concepções e práticas didáticas, expressas em seus modos de planejar e avaliar: **ênfase no estudante; autonomia para criar; organização contínua.**

Dos 16 professores, muitos afirmaram que no decorrer do processo de ensino e aprendizagem se ocupam/preocupam com o estudante, no sentido de garantir que ele se desenvolva em relação aos conhecimentos propostos curricularmente. Desse modo, as criações decorrentes do planejamento, sejam para o ensino ou para a sua avaliação, buscam levar em conta os interesses e necessidades da classe. A fala de GEO representa esse aspecto:

“Se eu tiver que levar meu aluno para quadra para eu fazer uma aula diferente, ou para o pátio, eu vou levar. Eu não gosto de ficar formatado só na sala de aula. (...). Então, se eu tiver que dar uma aula sobre movimentos da Terra, eu vou levar o globo, eu vou rodar dentro da sala de aula, eu vou colocar lanterna para representar o sol, para mostrar como ele se posiciona no globo de acordo com as estações do ano. Então, eu tento na medida do possível gerar uma aula que seja mais atrativa para o meu aluno.”

Para Shulman (1987), isto se relaciona com o conhecimento dos alunos e de suas características e o conhecimento do contexto escolar, ambos envolvidos na necessidade do professor de adaptar seus conhecimentos (do conteúdo, didático do conteúdo, curricular e pedagógico) à realidade da classe e de sua escola na medida em que o ensino se dá de diferentes formas de acordo com os contextos particularmente situados.

Ainda no que se refere ao planejamento, alguns professores afirmaram que constroem suas aulas de um modo em

que as definições mínimas estejam asseguradas, porém o seu desenvolvimento dependerá da turma. Essa visão, bastante ligada a anterior, visto colocar a proposta à mercê da classe, enfatizando mais os estudantes do que as exigências curriculares, destacou-se pela insistente preocupação com um planejamento flexível, aberto, representado aqui pela ideia de autonomia para criar, tal como se pode notar na fala de EDF I:

“Então, toda aula tem um objetivo, a partir desse objetivo que é construído e modificado de acordo com as aulas, eu vou construindo um modelo que eu acho que será mais profícuo para essa discussão do conteúdo trabalhado. Os alunos muitas vezes modificam completamente a ideia que eu tive. Ou eu tinha planejado e a partir do que eles falaram eu modifico. Então no próprio momento da aula essa prática é reconstruída de diversas formas.”

Compreendemos o ato de ensinar como algo complexo, que envolve a ação especializada do professor com o objetivo de promover a aprendizagem de seus alunos. Defendemos que por ser uma ação especializada, necessita mobilizar saberes específicos. Logo, o planejamento é um componente indispensável desse processo. Ele, porque organiza o trabalho com base em pressupostos teórico-metodológicos, expressa a concepção de ensino do docente. É fato que em muitos contextos o planejamento assume contornos de burocratização, aspecto que contribuiu para promover a rejeição deste importante instrumento por parte dos professores, levando a uma certa improvisação pedagógica. Neste sentido, as ações são marcadas pela perspectiva do que vai ser feito naquele momento, pela repetição e experimentação.

Diferentemente, defendemos que é preciso afirmar a compreensão de um planejamento enquanto processo de criação pedagógica, de atuação com e sobre a ação, na perspectiva de trabalhar pela sua superação, emancipação e desenvolvimento. Uma prática docente situada, prescinde de um planejamento que considere a análise da realidade, a clareza de objetivos, a função/razão social da proposta, a contribuição de determinado conteúdo para que este venha favorecer a aprendizagem de um dado conhecimento, e a reflexão sobre como isso tudo pode contribuir para uma formação emancipada e autônoma.

Pode parecer que os nossos depoentes, ao preferirem um planejamento do tipo mais aberto, de modo a garantir a sua autonomia de criação, rechaçam qualquer possibilidade de definição mais estruturada e fixada. Não é bem isso. Tal como EDF I declarou: *“toda aula tem um objetivo”*.

A terceira visão, designada de organização contínua, se manifestou nas falas de um pequeno grupo de professores, que fizeram questão de enfatizar o planejamento sistemático como parte da sua rotina de trabalho e condição para criação de suas aulas. A fala de HIS é representativa desse grupo:

“Para mim não tem improviso. O improviso é ruim, não funciona, dá errado. Primeiro, no início do ano, a gente tem um tempo de planejamento, a gente faz um planejamento anual, que é mais largo, assim, de tema, e algumas ideias que eu já vou tendo. Mas também tem o planejamento que eu faço mais mensal, antes de começar cada mês - depois eu posso mostrar pra vocês, se vocês quiserem ver.”

HIS foi um dos professores que teve suas aulas observadas durante dois bimestres letivos, sendo possível constatar que a sua defesa por um planejamento contínuo, sistemático e organizado, o tem favorecido nessa fase de inserção profissional, permitindo-lhe construir aulas com propostas de atividades diversificadas, politicamente sustentadas e curricularmente fundamentadas. Ao analisar os registros no diário de campo, constatamos que a prática docente de HIS, nas turmas do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental, envolve, ao menos, seis ferramentas didáticas, cuja mobilização parece possível porque há um planejamento cuidadoso das aulas. Essas ferramentas são utilizadas em consonância com as estratégias de ensino definidas para as suas aulas, deixando prevalecer uma concepção e prática didática interativa, dialógica e participativa, tal como sumarizadas a seguir.

1- Imagens: o uso de imagens foi estratégia habitual como recurso para impulsionar o relato dos alunos sobre possíveis sensações, questões e conhecimentos prévios acerca daquela figura, quadro, pessoa, cena ou carta. Posteriormente, os alunos, individualmente ou em grupos, eram convidados a relatarem suas impressões, via escrita ou desenho. Como exemplo, ao introduzir o conceito de classe social, o professor projetou imagens para que fossem associadas a uma ou outra classe. Em outro momento, projetou a carta de uma mulher antes de ir para guerra e pediu que os alunos pensassem sobre e fizessem esforço semelhante. Houve, também, uso de roteiro de análise de imagem para auxiliar a interpretação dos alunos e o foco que os mesmos deveriam ter para conquistar olhar mais profundo sobre a cena retratada. Além destes, a projeção de filmes também se fez presente.

2- Quadro: o quadro era utilizado como recurso marcado pela expressão de diálogo entre aluno e professor, sobretudo, durante a correção de tarefas. Esta contemplava primeiro as respostas dos alunos para, com base nelas, emergir a resposta construída junto ao professor. Não apenas a resposta dos alunos era considerada, mas, também, o raciocínio por eles utilizados para atingir a resposta elaborada.

3- Ferramenta eletrônica: o professor permitia e, por vezes, oferecia incentivo ao uso do buscador *on line google* quando os alunos necessitavam de fontes externas para construir a resposta da pergunta solicitada.

4- Notícias atuais: o conteúdo histórico abordado era frequentemente posto em diálogo com notícias jornalísticas atuais. O professor, então, incitava o diálogo e debate sobre possíveis permanências ou diferenças entre o fato histórico e a notícia jornalística veiculada.

5- Caderno, fichamento e livro didático: em alguns momentos o professor requisitou o fichamento, em caderno, de textos lidos. A leitura em voz alta, por parte dos alunos, de trechos do livro didático também foi estratégia utilizada, cabendo ressaltar que, na maioria das vezes, os alunos demandaram essa atividade.

6- Assembleia de trabalhadores e maquete: o professor utilizou estratégias de teatralização e simulação prática de alguns conteúdos abordados em suas aulas. Em uma destas, a assembleia de trabalhadores, a atividade consistiu na simulação, por parte dos alunos, de uma assembleia de trabalhadores na qual cada grupo de discentes representou uma corrente política e que, após discussão intragrupo, debatia em oposição argumentativa aos demais. Já a

maquete foi utilizada para reconstrução de cenas características do período medieval.

Como se pode notar, as estratégias de ensino de HIS são marcadas pelo empreendimento dialógico constante no incentivo às respostas e questionamento dos alunos. Corroborando este argumento o lançar de múltiplas estratégias comprometidas com diversas possibilidades de compreensão do conteúdo trabalhado por parte dos alunos, quais sejam: visualização e reação a imagens, leitura dialogada, exposição conceitual, desenvolvimento de exercícios e avaliação da aprendizagem a partir deles e ainda outros.

Na medida em que HIS expressa múltiplas estratégias de ensino e aprendizagem, incentiva a argumentação e o debate e fomenta a análise crítica de materiais, denota, também, os conhecimentos que utiliza. Acerca disto, Shulman (1987) sustenta que não basta apenas o conhecimento específico de um conteúdo para configurar uma ação docente qualificada, mas, também, os saberes sobre organização da turma, estratégias de ensino, fundamentos pedagógicos e curriculares da educação e, principalmente, a mobilização destes todos para a concretização do ensino e da aprendizagem. O professor aqui retratado não se resume apenas ao saber sobre os conteúdos da história, como também parece utilizar estes outros conhecimentos no decorrer amplo e diversificado de suas aulas, o que se revela nas propostas criadas em seu planejamento e, ainda mais, nas relações estabelecidas enquanto as desenvolve.

Seja para estabelecer uma relação dialógica, fazer trabalhos diferenciados, contextualizar/aproximar o conteúdo da realidade do aluno, ou mesmo para solucionar problemas, o fato é que HIS, assim como os demais depoentes demonstram que sabem o que querem fazer. As práticas didáticas de nossos depoentes deixam ver preocupação com a formação dos estudantes, seus alunos, capacidade para criar e a importância da organização contínua das propostas, com vistas a um planejamento efetivo.

Entretanto, nem sempre os professores conseguem exercer ou mesmo desempenhar da forma como gostariam suas propostas de ensino, devido a questões estruturais ou mesmo da realidade escolar, o que nos leva a refletir sobre as condições de trabalho como condicionantes da prática. Os excertos a seguir, extraídos das falas de PORT, BIO e FIS, ao mesmo tempo em que denotam como os professores concebem suas práticas didáticas, deixam ver os efeitos desses condicionantes sobre elas:

"Primeiro eu gostaria de ter um pouco mais de tempo de planejamento porque apesar de já estar dentro da lei, de ter um terço da carga horária para planejamento, principalmente no ano passado quando eu trabalhava no Estado, os horários muito ruins as vezes prejudicam."

"Não consigo mais fazer muitas questões discursivas que de fato eu leia e veja a letrelinha deles e veja o pensamento deles. Porque eu estou com muitas turmas (...)"

"O que eu gostaria de fazer, num plano ideal, seria ter muito mais atividades práticas e experimentais com os alunos em que eles pudessem ter contato com materiais ou alguns fenômenos, um aprendizado mais ativo, com alguns fenômenos da física. Na escola a gente não tem laboratório ainda, como não têm uma série de coisas."

Essas falas nos permitem depreender como os professores participantes deste estudo concebem a função do ensino e, nessa esteira, como reconhecem a necessidade de planejar para construir aulas que se dirijam às necessidades, interesses, dificuldades e potencialidades de seus alunos. As condições em que a sua docência se realiza, no tocante ao tempo envolvido com o trabalho, para além da aula em si, ao espaço físico, aos recursos materiais disponíveis, às compreensões que desenvolvem sobre currículo e o papel social do conhecimento e da escola, emergem como fatores desestabilizadores, mas não inibidores e nem paralisantes. São fatores que atravessam a docência de todos os professores em qualquer fase de sua trajetória profissional. Entretanto, na fase de inserção, parecem exigir ainda mais compreensão acerca das bases de sua formação e conseqüente convicção acerca de sua docência.

À Guisa de conclusão

Na busca por saber que concepções e práticas didáticas definem o ensino que realizam professores recém-saídos de cursos de licenciatura e situados no período de inserção profissional, desenvolvemos a pesquisa relatada (em parte) neste trabalho. Aqui priorizamos discutir quais marcas e características de suas práticas didáticas sobressaem em meio às tensões e aos desafios próprios do início profissional, com foco no eixo analítico referente às dimensões da docência. Para tanto, apresentamos as análises em duas seções, sendo uma dedicada à visão acerca da profissão e outra às concepções e práticas didáticas.

Em síntese, foi possível compreender que a visão acerca da profissão se situa na interseção entre aspectos de satisfação e realização e de conflitos e incertezas, para além das preocupações oriundas das condições em que o trabalho se realiza, que se de um lado se observa razoável empregabilidade, de outro, se verifica uma carreira pouco atraente, com baixos salários, dupla e/ou tripla jornada e muitos desafios intelectuais, emocionais e relacionais.

A prática narrada deixa ver a importância do aluno, enquanto sujeito para quem se dirige as propostas de ensino, e a preocupação de alcançá-lo em sua inteireza e complexidade. Isso se expressa no diálogo, nem sempre harmonioso, entre a função social e a relevância política do conteúdo de ensino e as necessidades e, também, dificuldades de aprendizagem dos alunos. A ânsia por uma prática docente situada socialmente conduz o ensino de boa parte dos professores entrevistados na direção de uma didática crítica, multidimensional e criativa no que tange às propostas de ensino realizadas.

Referências

ANDRÉ, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013.

- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.40, n.140, p. 427-443, mai/ago, 2010.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: Learning of teach over time. In: *Kappa Delta pi Record*, p.108-122, july-sept, 2012.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education* 19, p.5-28, 2003.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. Learning to teach against the grain. *Harvard Educational Review*, 61(3), p.279-311, 1991.
- FORMOSINHO, João (Coord). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009.
- GATTI, Bernardete e ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos qualitativos em educação no Brasil. In WELLER, Wivian. e PFAFF, Nicolle. *Metodologias de pesquisa qualitativa em educação – Teoria e Prática*. Petrópolis, VOZES, 2010, p. 29-39.
- GATTI, Bernardete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*. Curitiba, n.50, p. 51-67, out/dez, 2013.
- GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010a.
- LIBÂNEO, José Carlos. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In: DALBEN, Ângela et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica. 2010b. p. 81-104.
- LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015a.
- LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias da formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática: teoria e pesquisa*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2015b. p. 39-65.
- LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTE, Roberto Valdés. Pesquisas e produções sobre didática no âmbito da pós-graduação. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). *Panorama da didática*. Ensino, prática e pesquisa. Campinas: Papirus, 2011, p. 165-191.
- LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTE, Roberto Valdés. *A Didática no âmbito da pós-graduação brasileira*. Uberlândia: UDFU, 2016.
- LÚDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.42, n.146, p. 428-451, mai/ago, 2012.
- MARCONDES, Maria Inês; LEITE, Miriam Soares; LEITE, Vania. A pesquisa contemporânea em Didática: contribuições para a prática pedagógica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.03, p.305-334, dez. 2011.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Salles A formação de professores e a sua centralidade em didática e currículo. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Salles (Org.). *Professor: formação, saberes e problemas*. Porto/PT: Editora Porto, 2014. [18-32]
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. v.12, n.34, p.94-181, 2007.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, ano XI, v.12, n.13, p.105-126, jan/dez, 2005
- SHULMAN, Lee. "Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform", a *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- SHULMAN, Lee. Research on teaching. A historical and personal perspective. In: OSER, F.K; DICK, A.; PATRI, JL. (Eds.). *Effective and responsible teaching: The new synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992, p. 14-29. In: SHULMAN, L.S. *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, p. 364-381.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

[1] No caso do egresso de Letras, trabalhamos com uma professora de Língua portuguesa e uma professora de Língua inglesa, visto a predominância dessas áreas disciplinares no currículo da educação básica. No caso da Matemática e da Educação Física, entrevistamos dois professores de cada área

