



FORMAÇÃO DE PROFESSORES e PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR INICIANTE: O QUE DIZEM OS TEXTOS APROVADOS NA ANPED SUL, EM 2010

Sueli Pereira Donato¹ – PUCPR/Col. Medianeira

Romilda Teodora Ens² – PUCPR

Grupo de Trabalho GT 08: Formação de professores

Resumo:

Este texto focaliza os trabalhos apresentados e disponíveis nos Anais dos VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED Sul, realizado em 2010. O estudo analisa os trabalhos do Eixo 10 – “Formação de Professores” – o qual recebeu 18,5% dos trabalhos aprovados no evento e tem por objetivo analisar o que dizem os textos sobre a profissionalidade e desenvolvimento profissional do professor da 1ª etapa do ensino fundamental em fase inicial de carreira face às transformações sociais da contemporaneidade e no contexto das políticas educacionais de formação de professores para educação básica. Os dados revelaram os temas, a distribuição de trabalhos relacionados à temática em termos de frequência e porcentagem relacionados ao eixo formação de professores. Os resultados apontam o tema “professor iniciante” quase silenciado, pois apenas um dos 144 trabalhos aprovados volta-se para o estudo. Os textos sobre formação em serviço denotam uma importante contribuição e valorização dessa formação para a ressignificação da prática. A maioria dos textos sobre formação inicial discute saberes da pré e profissionalização docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Profissionalidade. Desenvolvimento profissional. Professor iniciante.

Introdução

O objeto deste estudo é analisar de que forma os trabalhos aprovados e apresentados no Seminário da Anped Sul no ano de 2010 têm sido abordados e organizados no que tange à constituição e às condições da profissionalidade e desenvolvimento profissional dos professores da 1ª etapa do ensino fundamental em fase inicial de carreira, face às mudanças sociais, universalização do ensino e dinâmicas de mercado do contexto contemporâneo e sua respectiva formação (inicial ou continuada).

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR/PPGE. Licenciada em Pedagogia. Professora da Escola Básica.

² Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Pesquisadora Associada da Fundação Carlos Chagas, participando do CIERS-Ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação). Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUCSP.

A presente investigação foi realizada com base em um mapeamento de pesquisa do tipo “Estado da Arte”. Essas pesquisas são descritivas e analíticas e têm, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 43), o intuito de realizar um “levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre um tema”. Complementam as autoras que estudos do tipo “estado da arte” podem trazer uma contribuição importante para as pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, consideradas como um ponto de partida essencial para processos de análises qualitativas, por exemplo, para identificar temas e autores, as tendências de pesquisas, as abordagens e os tipos de metodologias e instrumentos de coleta de dados mais difundidos, além de apontar as lacunas que possam ainda existir num determinado campo de pesquisa. Tais trabalhos, segundo as autoras, “não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” (p. 43).

Para isso, realizamos uma investigação sobre a produção do conhecimento referente aos trabalhos aprovados e publicados nos Anais da ANPED SUL/2010 relacionados ao eixo temático número 10 – Formação de professores.

Os textos foram lidos, analisados, considerando as palavras-chave que apresentavam, a expressão ou o descritor indicado: profissionalidade docente, desenvolvimento profissional, trabalho e formação docente, professor iniciante. Após a produção de resumos, para os artigos selecionados, realizamos uma categorização e subcategorização respectivamente.

Entretanto, nessa perspectiva, para efetivar o diálogo com a produção do conhecimento sobre a temática, em 2010 da ANPED Sul – tomamos como pressuposto que não há uma verdade, mas verdades constituídas de diferentes olhares em torno do objeto de estudo, fato pelo qual conduzimos o presente estudo à luz do referencial teórico que discute a temática em questão.

Dialogando com a realidade contemporânea: uma breve reflexão sobre a relação entre a formação, a profissionalidade e o desenvolvimento profissional do professor iniciante no contexto educacional brasileiro

Pensar a ação educativa no quadro de uma sociedade multicultural, num processo de transição paradigmática, ancorada em incertezas, conflitos, contradições, inserida num sistema capitalista e marcada historicamente pelas desigualdades socioeconômicas, sob o domínio da globalização e a consolidação do ideário neoliberal, nas últimas décadas, requer considerarmos que esse quadro é resultante de exigências pautadas no ideário neoliberal na América Latina. Esse quadro tem provocado mudanças no papel do estado brasileiro frente à

sociedade, colocando-o como “Estado Mínimo”. Por consequência, tem determinado novos rumos para a área da educação e cidadania brasileira ao se preocupar minimamente com as questões sociais, delegando à sociedade civil responsabilidade de sua alçada e, ao assumir o papel regulador e avaliador, o qual comprometeu e compromete profundamente a vida social.

Ao analisarem a ação do ser professor nesse contexto, Ens e Donato (2011, p. 86) percebem os professores:

[...] encurralados entre tensões e incertezas para desempenhar a função de ensinar, graças às transformações da sociedade, que tem provocado significativas alterações no mundo do trabalho. Por consequência, isso afeta a organização do trabalho e as relações no espaço/tempo do trabalho e da formação. Nesse contexto, a educação, a escola e a profissão de professor passam por profundas transformações, que alteram significativamente o cotidiano do trabalho docente diante das novas exigências profissionais, oriundas das políticas educacionais neoliberais que ditam o novo perfil dos professores, adaptando-os às necessidades do mercado de trabalho.

Ens e Gisi (2011, p. 27) vem esclarecer que “as políticas educacionais foram conduzidas de forma velada por organismos internacionais, visando a atender unicamente ao crescimento econômico, sem mediar as consequências que trariam à esfera da educação” e complementam que muito pelo contrário, o objetivo principal é “submeter a escola às exigências do mercado, buscando direcioná-la ao modelo empresarial com o objetivo de adequar o modelo educativo ao novo sistema produtivo”.

Para Oliveira (2004, p. 33), o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos 1990 “traz consequências significativas para a organização e a gestão escolar, resultando uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar até sua natureza”. Estas privilegiam um tipo de educação apoiada nas propostas de regulação das sociedades capitalistas, com o objetivo de “transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando-se sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores” (GENTILI, 1998, p. 19).

Nesse contexto, constata-se que a profissão docente está diante de novos desafios decorrentes do momento histórico experienciado, principalmente pela democratização do acesso à educação por meio da universalização do ensino, o qual trouxe para a escola a inclusão daqueles que antes eram excluídos. É nítido que a escola na contemporaneidade sofre os reflexos de uma sociedade em constante transformação e, por isso, apresenta-se cada vez mais ambígua, multifacetada e cheia de contradições.

Em decorrência desse quadro, do profissional docente iniciante que adentra às salas de aulas brasileiras, é exigida uma ação para a qual, na realidade, parece não estar preparado

adequadamente. Hoje, dominar apenas informações sobre a área de atuação, como professor, é processo importante, mas não se pode esquecer de que todo professor precisa possuir clareza não só das dimensões teóricas, técnicas, pedagógicas e curriculares de sua área de trabalho, mas também da dimensão política. Como explica Imbernon (2002, p. 29), é fundamental que o professor “compreenda diferentes âmbitos, o sistema, os problemas que dão origem à construção dos conhecimentos, o pedagógico em geral, o metodológico-curricular, o contextual e o dos próprios sujeitos da educação”.

Desse modo, o contexto educacional contemporâneo exige um professor com múltiplas especificidades, no entanto, sem dar-lhe condições de formação e trabalho. Não podemos esquecer que novos saberes, conhecimentos, atitudes e valores são os elementos que constituem a especificidade de ser professor e que caracterizam sua profissionalidade. Cabe refletir que “sem conhecimentos básicos para a interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania”, conforme explica Gatti (2010, p. 1360). Esses aspectos são corroborados por Freire (1996, p. 12) ao abordar os saberes necessários à docência, esclarecendo que o docente necessita “assumir-se como sujeito também da produção do saber e, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Nesse contexto de mudanças contemporâneas, inclusive paradigmáticas, observamos que não basta o professor possuir o domínio do conhecimento, é preciso também saber ensinar. Também é nítido que a profissão do professor encontra-se em fase de contínuas mudanças em razão das múltiplas tarefas que a sociedade lhes impõe, tarefas estas que se revestem de enorme complexidade.

Assim, entre os principais temas que envolvem as tensões e os desafios presentes na docência no mundo contemporâneo face à complexidade do trabalho docente frente às demandas sociais e dinâmicas de mercado, estão as “competências, profissionalidade, profissionalização e saber docente, ao lado da desprofissionalização e da identidade”, conforme esclarecem Lüdke e Boing (2004, p. 1171).

Sacristán (1995 apud ANDRÉ e ALMEIDA, 2010, p. 77), entende o termo profissionalidade como a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” e Contreras (2002, p. 74) entende a expressão profissionalidade como sendo “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”.

Assim, quando se fala em profissionalidade docente, concorda-se com Gatti (2010) que ao utilizar Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) como referência, afirma “que a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional”. A autora ainda acrescenta que “a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade”. E acrescenta “não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação” (p. 1360).

Partindo do pressuposto de que a profissionalidade é condição *sine qua non* para exercer a docência e, por consequência, contribui para o fortalecimento da profissão docente em busca de sua profissionalização, faz-se relevante promover a discussão e reflexão sobre o processo de constituição e as condições da profissionalidade de professores iniciantes na carreira, no enfrentamento dessas novas demandas que permeiam o cotidiano escolar na contemporaneidade, considerando que as profissões se diferenciam entre si em função do conhecimento que lhe é próprio. Roldão (2007, p. 96), apoiando-se em Rodrigues (1997), explica que as diferentes profissões “construíram ao longo do tempo o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade plena pela posse de um saber próprio, específico e exclusivo do grupo que o partilha [...] conhecimento esse em que legitima o exercício da função profissional em causa, ou seja, constroem conhecimentos que é específico da sua profissão”.

Nesse sentido, está constatado que o trabalho desenvolvido pelo professor é realizado por alguém possuidor de um saber específico, que é o de ensinar. Mas para ensinar são indispensáveis vários saberes, como mostram os estudos de Tardif (2002), Freire (1996), dentre outros, e ser formado.

Ens, Gisi e Eyng (2010, p. 61), ao retomarem a análise sobre o que constitui uma profissão, vêm esclarecer que “o domínio de um saber específico está entre os aspectos mais destacados por autores que discutem a temática”, como explicitam Brzezinski (2008), Contreras (2002), Dubar (1997) e Roldão (2007).

Ens e Donato (2011, p. 83-85) relatam que a atividade de ensinar realiza-se a partir de “conhecimentos específicos e necessários que possibilitam a compreensão do trabalho docente” e ressaltam que “os saberes precisam ser construídos e apreendidos no espaço/tempo da formação inicial e serão implementados no espaço/tempo do desenvolvimento profissional e ao longo da vida”. Tardif (2002) vem explicar que a prática docente integra diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações e define o saber docente como um “saber plural, formado pela junção, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da

formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”, dando destaque ao saber da experiência como núcleo vital do saber docente e afirma este é “formado por todos os demais saberes, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (p. 54).

Nesse sentido, tomamos as palavras de Nóvoa (2009, p. 18) para reafirmar que:

[...] nós podemos e devemos caminhar no sentido de celebrar um novo contrato educativo com a sociedade, que passa também pela reformulação da profissão. Pois com certeza, não haverá sociedade do conhecimento sem escolas e sem professores. Não haverá futuro melhor, sem a presença forte dos professores e da nossa profissão.

Todavia, ao considerarmos a formação docente (inicial) como âncora para subsidiar a construção dessa profissionalidade para atuar nesse novo cenário que cerca o contexto educacional, indagamos: Estariam os cursos de formação de professores conscientes de sua missão no sentido de preparar professores para inserção nessa realidade contemporânea? Infelizmente, a resposta a essa questão está aparente no quadro de uma sociedade movida pelas leis de mercado. Como diz Coêlho (2006, p. 44), “a universidade, desde então, tem caminhado a passos largos, no sentido de desenvolver conhecimentos por encomenda, saberes práticos, atividades que respondam aos objetivos do Estado, das empresas e de grupos”.

Saviani (2009, p. 148), ao analisar a formação de professores no Brasil, pontua que “a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”.

Nessa perspectiva, cabe refletir se os professores iniciantes que adentram nas salas de aula das escolas brasileiras receberam formação que lhes permitam desenvolver a característica fundamental à profissão docente, a capacidade reflexiva como um processo coletivo, estabelecendo relação entre formação inicial e sua prática para que transcenda ao ensino e possibilite espaços de participação para a adaptação às mudanças e incertezas, ou seja, práticas pedagógicas pautadas em projetos educativos emancipatórios que privilegiam a excelência acadêmica e humana com base numa concepção de ciência aberta para dar conta da complexidade dos problemas planetários. Nóvoa (2008, p. 228) explica que os professores, para enfrentarem os dilemas da profissão, precisam desenvolver o: “saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação”.

Não podemos esquecer que a realidade educacional está ancorada em aspectos políticos e econômicos à medida que propicia uma educação mercadológica oriunda do contexto capitalista e suas nuances para promovê-lo a qualquer custo, mesmo que seja a custo da decadência humana (com ênfase nas camadas populares) e, portanto, planetária. Segundo Eyng, Gisi e Ens (2009, p. 479), as políticas neoliberais “aumentam as desigualdades sociais e levam à falta de perspectivas futuras, contribuem para o enfraquecimento de valores de solidariedade e de respeito ao ser humano”.

Corroborando com os aspectos apontados, Moraes (2010, p. 2-3) explica “que estamos envolvidos em uma crise generalizada de natureza ecossistêmica, de natureza profunda e paradigmática, que afeta todas as nossas relações com a vida, com a sociedade, com a família e que repercute também em nossas relações com a escola, com a comunidade educacional”.

Caracterizando a proposta

O presente estudo focaliza o VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL. O respectivo evento foi realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e o Fórum Sul de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, o qual representa pesquisadores do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

O envolvimento dos programas de pós-graduação na organização e dinamização da ANPED SUL ocorre através do Fórum Sul de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, uma instância regionalizada do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, vinculado à ANPED SUL. O Fórum Sul de Coordenadores tem como missão coordenar ações conjuntas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação em educação na região sul do Brasil. Sua criação data dos inícios dos anos de 1990. Mas é a partir de 1996 que ele efetivamente se estrutura com coordenação geral e coordenação por estados, passando a promover os Seminários de pesquisa em Educação. (IX ANPED SUL, 2012).

A ANPED Sul 2010, objeto desse estudo com foco no eixo formação de professores, foi realizado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), Câmpus Universitário – Londrina/PR, Brasil, nos dias 18 a 21 de julho de 2010, com o tema “Formação, Ética e Políticas: Qual pesquisa? Qual Educação?” A opção pelo ano (2010) deve-se ao interesse em conhecer a situação atual das pesquisas apresentadas na ANPED Sul, que envolveu a participação de pesquisadores e profissionais da Região Sul do Brasil, e por considerarmos um evento que além de contribuir, vem se consolidando como um espaço de discussão ao desenvolvimento e qualificação do debate político e de pesquisas acadêmicas sobre educação,

como formação e trabalho docente no contexto das políticas educacionais brasileira, pois a investigação objetiva inferir o que dizem os estudos sobre profissão docente numa sociedade competitiva e excludente, bem como analisar que mudanças significativas e urgentes são anunciadas a partir das pesquisas para o campo da formação docente e papel da escola no contexto atual. Como fiz Freire (1996), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, pesquisa para conhecer o que ainda não conheço ou para anunciar a novidade”.

O I Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL – foi realizado em julho de 1998, com sede na Universidade Federal de Santa Catarina, na cidade de Florianópolis. Desde então, foram organizados mais oito seminários, chegando em 2010 ao VIII Seminário, com a participação de aproximadamente 1.600 estudantes, professores e pesquisadores da área de educação.

O presente estudo é descritivo, pois consideramos que um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema “Formação, Ética e Políticas: Qual pesquisa? Qual Educação?” é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos apresentados. A fonte de referência para realizar o levantamento dos dados foi os Anais, publicado em CD-ROM, que forneceu a produção acadêmica, distribuídos por meio de 21 eixos (Tabela 1).

Tabela 1 – Trabalhos por eixos, aprovados na ANPED SUL/2010

Eixo temático	Qtde. de trabalhos
1. Didática	15
2. Currículo e Saberes	26
3. Educação Básica	35
4. Educação Superior	41
5. Educação Especial	38
6. Educação de Jovens e Adultos	26
7. Educação e Movimentos Sociais	28
8. Educação e Trabalho	33
9. Educação, Comunicação e Tecnologias	37
10. Formação de Professores	148
11. Políticas Públicas e Gestão Educacional	79
12. História da Educação	66
13. Filosofia da Educação	26
14. Psicologia da Educação	39
15. Sociologia da Educação	19
16. Educação e Arte	37
17. Educação e Infância	31
18. Educação em Ciências e Matemática	22
19. Educação Ambiental	16
20. Educação e Gênero	21
TOTAL DE TRABALHOS APROVADOS	783

Fonte: Anais da ANPED Sul – 2010. (Disponível em: <<http://www.anpedsul.com.br/eixos.php>>)

Nesse seminário, foram 783 trabalhos aceitos para apresentação e publicação, distribuídos em 21 eixos temáticos, conforme apresentação. Para esse estudo, priorizamos os trabalhos aprovados no eixo n.º 10 – “Formação de Professores” e voltados para investigações relacionadas à temática: Constituição da Profissionalidade docente: políticas, formação, condições de trabalho do professor iniciante e desenvolvimento profissional.

Os 148 trabalhos publicados eram textos completos, contendo respectivamente: título, indicação do autor, resumo, texto e referências. Entretanto, nem todos os trabalhos continham o resumo e respectivas palavras-chave. Além disso, detectamos quatro trabalhos em duplicidade no eixo.

Importante destacar que para o desenvolvimento desse estudo, algumas etapas foram percorridas, como:

- levantamento dos textos no CD-ROM do VIII Seminário da ANPED Sul/2010;
- levantamento por eixo dos textos completos para apresentação geral dos trabalhos apresentados ao evento;
- leitura dos textos completos referente ao eixo selecionado para o presente estudo com o objetivo de estabelecer categorias de análise relativas ao aspecto tratado no artigo (nesta etapa, o processo de ida ao texto e volta ao texto foi constante);
- leitura do material para identificar o descritor na palavra-chave: políticas educacionais, formação de professores, profissionalidade docente, desenvolvimento profissional, professor iniciante;
- discussão para esclarecimento de dúvidas e definição para que fossem selecionados os textos que apresentassem os descritores indicados, por considerarmos que o pesquisador é o melhor credenciado para enquadrar seu trabalho;
- leitura dos textos, novamente para selecionar aqueles que mesmo não contendo os descritores indicados nas palavras-chave, ou não contendo palavras-chave, tratavam do tema em questão;
- análise do conteúdo dos textos selecionados e tabulação dos dados, conforme categorização realizada;
- organização e síntese dos dados em quadros e tabelas;
- leitura analítica das informações contidas nas tabelas;
- síntese geral;
- inferências, considerações...

Estudos que não se enquadravam nas categorias previamente definidas (tabela 2) foram reunidos num grupo que foi denominado de “outro”. Desse grupo, fizeram parte os trabalhos que, embora aprovados no eixo, não tratavam especificamente da profissão docente.

Aspectos anotados

A partir do levantamento realizado, da leitura dos artigos e sistematização dos dados referentes ao eixo formação de professores, foi possível detectar que 144 trabalhos aprovados e publicados para esse eixo tiveram sua origem em investigações desenvolvidas por pesquisadores da Região Sul, com destaque para o estado do Rio Grande do Sul, com 54 trabalhos. Na sequência, o estado do Paraná, com 43 trabalhos e, posteriormente, Santa Catarina, com 21 trabalhos. Detectou-se, também, 18 trabalhos recebidos de outras regiões, com destaque para a UNESP e UFMT e ainda 5 trabalhos elaborados em parceria com duas universidades de regiões diferentes. Ressaltamos que do total geral de trabalhos registrados para esse eixo no CD-ROM (148), detectaram-se apenas 144 trabalhos, sendo que desses 144, 3 trabalhos estavam com arquivos trocados (o título do texto não condiz com o arquivo do trabalho gravado no CD) (gráfico 1).

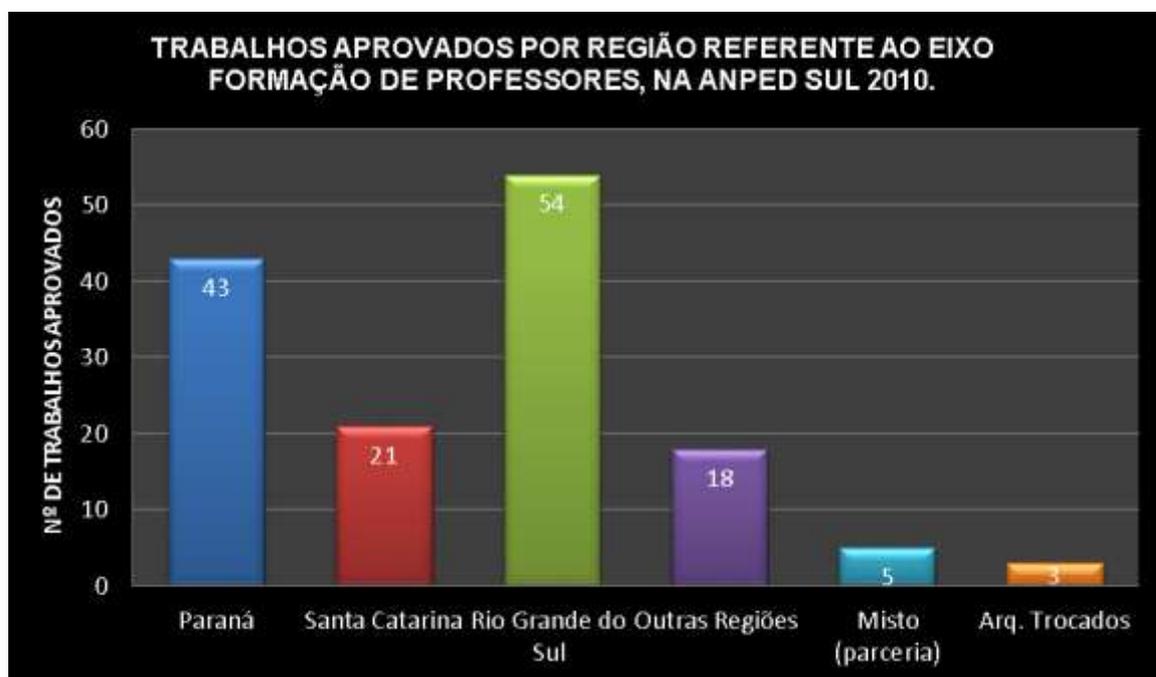


Gráfico 1 – Organização dos trabalhos aprovados na Região Sul, ANPED SUL/2010.
Fonte: Organizado pelas autoras, conforme dados do CD-ROM, ANPED SUL/2010.

Dentre os 141 trabalhos localizados no eixo pesquisado, selecionaram-se para esse estudo apenas 39 trabalhos por conter palavras-chaves que se relacionavam com os

descritores indicados para esse estudo, dos quais emergiram algumas categorias e diversas subcategorias, conforme abaixo apresentadas (Tabela 2).

Tabela 2 – Trabalhos aprovados por categorias e subcategorias do eixo de Formação de Professores apresentados na VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL/2010

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	QTDE.
Formação de professores	Formação inicial – estágio supervisionado curricular na graduação em pedagogia.	6
	Formação inicial – articulação teoria x prática nas licenciaturas.	5
	Formação inicial – concepções de arte/educação e as práticas docentes.	1
	Formação inicial e continuada – Educação x outras ciências.	1
	Formação inicial – Saberes pré-profissionais na construção da profissionalidade.	6
	Formação continuada – parceria universidade x escola.	2
	Formação continuada em serviço (espaço escolar).	5
	Formação continuada (p/ o contexto inclusivo).	2
	Política educacional (licenciaturas).	4
	(Re)construção da identidade docente.	1
Trabalho docente	Desenvolvimento profissional.	
Profissionalidade	Saberes docentes (educação inclusiva).	2
	Saberes docentes x Construção da prática.	1
	Professor iniciante (necessidades formativas).	1
	Pedagogo iniciante (gestão escolar).	1
	Professor e prática (expectativa da família, sociedade e escola).	1
Número total de trabalhos analisados		39

Fonte: Organizado pelos autores, com base nos dados coletados no CD-ROM, em fev./2012.

A partir do mapeamento realizado por meio dos descritores apontados anteriormente, foi encontrado apenas 1 trabalho que trata especificamente da temática “profissionalidade do professor iniciante”, ou seja, em fase inicial de carreira. Refere-se ao texto de Mendonça e Leite (2010), da UNESP, denominado: *O início da carreira docente: uma análise das necessidades formativas de professores iniciantes*, tendo como descritores *Início da carreira docente. Necessidades formativas. Professores iniciantes*. As autoras investigaram as necessidades formativas de professores em início de carreira que atuam nos anos iniciais do

ensino fundamental em escolas públicas da rede municipal de Rancharia/SP e questionam como o professor vivencia o momento de sua inserção profissional na docência, a fim de contribuir para a proposição de políticas públicas para a educação no âmbito da formação continuada de professores iniciantes. O estudo insere-se numa abordagem qualitativa de caráter analítico-descritivo. O referencial teórico que subsidia a discussão nesse estudo são Silva (2000), ao apontar a necessidade da formação contínua, considerar as fases da carreira docente, situando as necessidades formativas percebidas pelos professores; Hubermann (1995), ao trazer as etapas da carreira docente. Para esse autor, a fase denominada entrada na carreira docente refere-se ao momento de iniciação à carreira docente e caracteriza-se por um momento de sobrevivência e descoberta. Garcia (1995) descreve o período inicial da carreira docente como etapa fundamental na constituição do ser professor, repleta de tensões e aprendizagens intensas que contribuem essencialmente para a construção da identidade docente. Costa e Oliveira (2009), Rocha (2006), Tardif e Raymond (2000) apontam as dificuldades enfrentadas no período de inserção profissional e que, muitas vezes, têm levado ao abandono da profissão ou questionamento sobre sua escolha profissional. As autoras ressaltam que são poucas as pesquisas que tratam dessa temática, da importância do início da carreira na constituição do ser professor e lembra que são poucas as pesquisas realizadas sobre e com professores iniciantes apoiadas em Nono e Mizukami (2006).

Outro estudo que se aproximou dos descritores selecionados para esse estudo foi o trabalho das autoras Cunha, Palma, Backes, Pedroso e Zat (2010), da UNISINOS, denominado *Saberes docentes e inclusão: um estudo sobre a construção de saberes na prática profissional*, que se propõe investigar: Quando os docentes não possuem experiências prévias para enfrentar realidades escolares que precisam intervir, como produzem seus saberes? Relatam que o reconhecimento dos saberes docentes como um espaço de construção da *profissionalidade docente* tem estimulado pesquisas e definido formas de intervenção na formação continuada. Os resultados indicaram a ambiência de formação na escola e o trabalho colaborativo como elementos-chaves para uma ação de sucesso. A investigação ocorreu numa escola pública de educação básica, da rede Municipal de Novo Hamburgo/RS, porém, não especificamente com professores iniciantes e, sim, com professoras e a equipe diretiva, que precisam responder aos desafios da legislação que definiu a dinâmica da escola inclusiva.

Para continuar a reflexão...

As pesquisas indicam que a constituição da profissionalização do professor iniciante ainda é um dos aspectos a ser estudado, pois há quase um silenciamento sobre essa fase da docência nas investigações analisadas.

Ao buscarmos a última legislação sobre formação de professores no Brasil, constatamos que as Diretrizes para a Escola Básica brasileira, Resolução 04/2010, em seu art. 3.º, estabelece que a escola básica ou de formação de professores fundamenta-se “na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade”. Para que o ensino ministrado atenda aos princípios de: “igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola”, como estabelece o art. 4.º, inciso I (BRASIL, 2010).

As questões levantadas a partir do aporte teórico e os dados da investigação do tipo estado da arte nos fazem lembrar o que indica Mancebo (2007) ao analisar produções sobre trabalho docente: não podemos, nos processos de formação, transformar o professor em “uma marionete de uma trajetória teórica previamente definida, situação que ocorre quando se efetua uma aderência da empiria a modelos e causalidades estanques e que acabam por transformar o trabalho docente num epifenômeno de determinações preestabelecidas” (p. 479); bem como, não é possível tomar apenas o singular e as experiências específicas e minimizar a teoria e soterrar o professor ao seu trabalho, atendendo as contingências.

Com base nessas discussões, constatam-se inúmeras funções que se agregam à profissão docente em tempos contemporâneos. Esses profissionais, geralmente, “constituem-se em profissionais que procuram meios para responder às exigências que a sociedade lhes impõe, fazendo uso de seus saberes, seus valores e suas habilidades para concretização dessa tarefa” (ENS; DONATO, 2011, p. 39).

Não se pode esquecer que, de fato, a educação perpassa interesses políticos e econômicos, por isso, é importante re(lembrar) que por trás de toda prática pedagógica, há uma teoria. Todavia, é preciso encontrar referenciais educativos voltados à formação do sujeito crítico e solidário e que ultrapassem as formas mercadológicas e fragmentadas de perceber a realidade social, ou seja, é preciso encontrar novos modos de conhecer a realidade contemporânea para dar conta dos desafios que tanto nos preocupam como educadores e que repercutem na profissionalidade e, por consequência, refletem na qualidade de ensino.

Assim, verifica-se a importância e a necessidade da melhoria da qualidade da formação desses profissionais, como diz Gatti (2010, p. 1360), “tão essenciais para a nação e para propiciar, nas escolas e nas salas de aulas do ensino básico, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações”.

No campo dessa discussão, cabe refletir que a escola encontra-se diante de novos desafios na contemporaneidade, por isso, cabe aos educadores refletirem com responsabilidade sobre qual teoria fundamenta sua prática que propiciará a formação de um tipo de homem (aspecto antropológico) e um tipo de finalidade (aspecto teleológico), ou seja, é fundamental ter clareza quanto a que tipo de homem queremos formar, que tipo de mundo queremos construir e que tipo de sociedade queremos habitar.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. A profissionalidade do professor formador sob os impactos das reformas e mudanças do mundo contemporâneo. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 75-96.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados >. Acesso em: 15 out. 2011.

COÊLHO, I. M. A universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). **Formar para o mercado ou para autonomia? O papel da universidade**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 27-42.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

ENS, R. T.; DONATO, S. P. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 79-100.

ENS, R. T.; EYNG, A. M.; GISI, M. L. O trabalho do professor nas representações sociais de alunos de licenciatura em pedagogia e biologia. In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. **Trabalho do professor e saberes docente**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 125-140.

ENS, R. T.; GISI, M. L. Políticas Educacionais no Brasil e a Formação de Professores. In: ENS, Romilda T.; BEHRENS, Marilda Ap. **Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 25-49.

ENS, R. T.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. Profissão docente em questão: tensões e desafios. In.: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 43-74.

ENS, R. T.; ROMANOWSKI, J. P. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

EYNG, A. M.; GISI, M. L.; ENS, R. T. Violências nas escolas e representações sociais: um diálogo necessário no cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, set./dez. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed. Especial, 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul-ANPED SUL, 2012 – A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/eventos/anped_sul_2012/historico>. Acesso em: 10 jan. 2012.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissionalização e da profissionalidade docentes. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez, 2004.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MORAES, M. C. Transdisciplinaridade e educação. **Rizoma Freireano**, Instituto Paulo Freire De Espana, n. 6, p.1-18, 2010. Acesso em jan/2012. Disponível em: <<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/transdisciplinaridade-e-educacao--maria-candida-moraes>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor** (Org.). Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul- ANPED SUL, 2010 - Formação, Ética e Políticas: Qual pesquisa? Qual Educação? **Anais...** Londrina, Paraná, 2010. 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://www.apedsul.com.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2012.