



## **IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES INGRESSANTES DE QUÍMICA: QUE DISCURSOS ESTÃO EM JOGO?**

Verônica Caldeira Leite Christino – PPGECM<sup>1</sup> / UFPel

Maira Ferreira – PPGECM / UFPel

**Resumo:** Neste trabalho, analisamos o hibridismo cultural e discursivo, a partir das compreensões de Lopes (2005) e de Canclini (2003) sobre esses conceitos, para realizar um estudo sobre a constituição da identidade profissional de professoras ingressantes de Química, em exercício de docência em uma escola da rede pública municipal, da cidade de Pelotas/RS. Analisamos os discursos das docentes ingressantes, associados à sua formação inicial na universidade e à sua prática profissional na escola, e apresentamos, resumidamente, a experiência do Programa de Acompanhamento a professores ingressantes, na Argentina. O estudo permitiu localizar marcas do hibridismo cultural e discursivo na constituição da identidade profissional docente e mostrar a importância de haver uma política de acompanhamento sistemático aos professores principiantes, valorizando aspectos relevantes considerados durante a sua formação inicial, a partir da compreensão, dos agora profissionais, dos sistemas educativos, do cotidiano escolar e do dia-a-dia da sala de aula.

**Palavras-chave:** identidade profissional, hibridismo discursivo, acompanhamento a professores ingressantes.

### **1. Introdução**

O ingresso de professores na escola vem acompanhado de inúmeros discursos que versam, entre outros, sobre a formação profissional, os saberes acadêmicos, os saberes sobre a escola, e o trabalho docente e sua profissionalização,. Esses discursos híbridos e contendo enunciados de diferentes ordens têm efeitos e constituem um modo de exercer a docência.

Uma dificuldade que a sociedade enfrenta, já há muito tempo, é a falta de professores na educação básica, sendo que em algumas áreas isso é ainda mais evidente. A Química é uma dessas áreas, não há formação suficiente de profissionais, e os que concluem os cursos de licenciatura e vão para as escolas, muitas vezes não permanecem, caracterizando o que vem sendo chamado de evasão profissional.

Isso acontece, especialmente, com os professores ingressantes. A Folha de São Paulo (21/03/2011) em matéria intitulada *Professor "novato" desiste de aulas na rede estadual de*

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado Profissional – Faculdade de Educação/ UFPel.

SP, noticiou que no mês de março de 2011 “60 professores já haviam finalizado o processo de exoneração, a pedido, média de mais de dois por dia letivo”. Entre as razões apresentadas para os pedidos de exoneração estavam: a falta de condições de trabalho, o desinteresse de alunos e os baixos salários.

As razões apresentadas pelos professores de São Paulo não são muito diferentes das razões apresentadas pelos professores do país, quando apontam as dificuldades no trabalho da docência. Professores com mais tempo de carreira, normalmente, apontam esses problemas e dificuldades, mas permanecem na docência. O que surpreende é a evasão de professores em início de carreira que, em tese, estariam sendo oriundos de cursos de licenciatura que passaram por reformulações, já esses têm sido alvo de políticas visando sua melhoria, como as que imprimiram novas estruturas curriculares, a partir do parecer CNE/CP 28/2001, de 02/10/2001. Entre outros aspectos, o parecer apontou para a necessidade de aumentar o número de horas de prática como componente curricular e, também, do número de horas de estágio, considerando que “em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela [a prática] concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.”

Neste trabalho, analisamos o hibridismo de discursos na constituição da identidade profissional dos docentes de Química, além de analisarmos a relevância de programas de acompanhamento ao professor iniciante, tal como as ações que vêm sendo desenvolvidas na Argentina. Para realizar o estudo, entrevistamos professoras ingressantes na docência em Química na educação básica, em uma escola pública municipal da cidade de Pelotas/RS, buscando dar visibilidade aos discursos que as constituem como professoras de Química.

## **2. Hibridismo cultural e discursivo**

Lopes e Macedo (2002) analisaram produções de grupos de pesquisa institucionalizados que mantiveram as discussões sobre currículo na década de 90 e trouxeram com seu estudo duas importantes contribuições para o campo dos estudos de currículo: identificaram a existência de três vertentes com relação ao campo curricular – a perspectiva pós-estruturalista, o currículo em rede e a história do currículo, e a constituição do conhecimento escolar – e afirmaram que a grande marca dos estudos de currículo, e também do próprio currículo, é o hibridismo. Esse hibridismo se daria pela quebra e mistura de pensamentos já organizados em identidades culturais diversas, pela desterritorialização de

discursos, produzindo novos sentidos, através de sujeitos que são eles próprios híbridos culturais.

Cabe ressaltar, quanto aos discursos em processos de hibridização, que

não se tratam de elementos contraditórios em que um não existe sem o outro. Tampouco podem ser explicados apenas por distinções e oposições. São discursos ambíguos em que as marcas supostamente originais permanecem, mas são simultaneamente apagadas pelas interlocuções estabelecidas em uma bricolagem visando sua legitimação (LOPES, 2005, p.57-58).

Segundo as autoras, este hibridismo no campo curricular pode ser reconhecido na mistura de discursos pós-estruturalistas com os discursos das teorias críticas. Podemos reconhecer isso nos documentos oficiais (BRASIL, 2002), quando versam sobre a construção do sujeito autônomo, crítico, consciente, ao mesmo tempo em que compreendem o descentramento do sujeito, a constituição da realidade através dos discursos e as relações entre saber e poder.

Outra marca desse hibridismo nos estudos de currículo seria a reterritorialização para o campo do currículo de discursos produzidos fora do contexto educacional, por conta da busca de um melhor entendimento da escola em tempos pós-modernos. Neste sentido, as autoras percebem uma forte influência da cultura, na medida em que vem sendo intensificadas discussões sobre multiculturalismo e estudos culturais. Entendem também que, essa proximidade do campo educacional com aspectos culturais mais amplos acaba gerando certa imprecisão na definição do campo intelectual do currículo e que essa imprecisão pode acabar desconsiderando especificidades próprias do campo curricular.

Por fim, as autoras não veem como negativo os fluxos de significados entre diferentes campos (campo cultural e educacional, por exemplo) e sujeitos (professores, gestores, ativistas culturais), mas alertam para que a abertura para novos significados busque também ganhar espaços dentro do campo com o qual se relacionam, de modo que nem um nem outro discurso seja anulado. De modo semelhante, quando falamos em hibridismo cultural e discursivo na formação de professores, vemos que os discursos que circulam na universidade com relação ao trabalho docente não são anulados quando os professores passam a exercer a profissão docente, mas eles são ressignificados ao serem confrontados com os discursos que circulam na escola. E é em meio a esse confronto, gerador de muitas dúvidas a respeito da docência, que os professores vão constituindo sua identidade profissional. Por isso, entendemos que os primeiros anos do exercício da docência são muito importantes na formação da prática profissional dos professores e deve-se ter um olhar especial para esta

etapa de forjamento do profissional docente, requerendo um acompanhamento mais sistemático por parte da escola e da universidade. Neste sentido, a experiência de acompanhamento de professores ingressantes praticada na Argentina e toda construção e sistematização de informações, debates e reflexões produzidos contribui para essa discussão.

### **3. O acompanhamento a professores ingressantes: a experiência da Argentina**

Alen (2009) apresenta uma experiência na Argentina, que se faz muito pertinente no contexto de nossa discussão. Trata-se de um projeto de acompanhamento a professores principiantes, envolvendo o Instituto Nacional de Formação Docente, as Direções de Educação Superior de distintas províncias argentinas e os Institutos Superiores de Formação Docente (ISFD) por elas designados para explorar e concretizar esta nova função do sistema formador.

Segundo a autora, em 2005, na Argentina, o Ministério da Educação iniciou um processo de buscas para desenvolver ações de acompanhamento voltadas para professores no ingresso na docência, surgindo assim o Projeto Piloto de Acompanhamento dos Institutos Superiores de Formação Docente aos docentes novos em seu primeiro ingresso na escola.

Com a sistematização, discussão e produção de relatórios das primeiras práticas de acompanhamento desse projeto, o eixo de análise foi se movimentando até a escola, percebendo-a como o lugar onde acontece o trabalho docente e como instituição onde ocorrem mecanismos de formação continuada. Por outro lado, foi ficando evidente que o trabalho de acompanhar professores principiantes constituía uma importante oportunidade para nutrir a formação inicial, a partir de uma compreensão mais acabada dos sistemas educativos locais, do cotidiano escolar, do dia-a-dia da sala de aula.

Alen comenta que uma dificuldade na implementação do projeto piloto foi encontrar experiências semelhantes com as quais pudessem trocar idéias. Nessa busca, encontraram uma experiência francesa, a partir da qual se elaborou um projeto especial dentro do Programa de Cooperação França – Argentina 2005/2006 com o objetivo central de desenvolver ações de acompanhamento aos primeiros desempenhos docentes. Os objetivos do dispositivo de acompanhamento implementado pelos colegas franceses foi de grande valia para implementação dos primeiros passos também na Argentina. São eles:

- Favorecer a integração da comunidade escolar e seu entorno;
- Melhorar a ação pedagógica assumindo a diversidade que apresentam os alunos reais;

- Reconhecer as preocupações mais frequentes dos professores novatos (aprender a adaptar seus saberes disciplinares às realidades do terreno, a gerir as classes, a analisar a própria atividade de aula, a identificar as características de seu entorno) e as exigências vinculadas com as transformações do programa e as estruturas;

- Desenvolver a capacidade para analisar a sua própria prática (tomada de distância reflexiva);

- Consolidar sua ética profissional a partir de uma melhor compreensão do sentido e dos desafios de sua ação no marco do serviço público de educação.

A autora explica também que, de projeto piloto, o acompanhamento aos professores principiantes se transformou em uma política nacional e, desde abril de 2007, o acompanhamento aos novos docentes faz parte das linhas das políticas de desenvolvimento profissional docente. Em uma primeira etapa, as províncias interessadas selecionam as instituições de formação docente, localizadas em zonas onde se registra uma grande mobilidade de docentes e forte presença de professores principiantes. Por outro lado, os Institutos Superiores de Formação Docente selecionados para implementar os dispositivos de acompanhamento, montam uma equipe interinstitucional integrada por um diretor do estabelecimento e pelos formadores dos professores, do campo da prática, das didáticas específicas e das disciplinas pedagógicas.

Por fim, a autora acrescenta que o acompanhamento aos novos docentes requer ser aprofundado prática e conceitualmente e que o funcionamento em rede, a documentação e sistematização de experiências e o desenvolvimento profissional de todos vai permitindo avançar nessa direção.

As discussões sobre o acompanhamento ao docente principiante desenvolvida na Argentina parece-nos de grande relevância no contexto do exercício dos primeiros anos da docência também aqui no Brasil, conforme pudemos identificar nas entrevistas com as professoras de Química.

#### **4. Identidade profissional na visão de professoras de Química**

Para realizar essa investigação que visa analisar o hibridismo discursivo e cultural na constituição da identidade dos professores de Química, em sua formação inicial e em sua prática profissional, entrevistamos professoras de Química, de uma escola de ensino médio da rede pública municipal da cidade de Pelotas/RS, que estivessem em início de carreira (consideramos os que ingressaram no máximo há cinco anos na docência). Participaram da

pesquisa duas docentes ingressantes como professoras de Química, que tiveram sua formação inicial, em períodos diferentes, no mesmo curso de licenciatura em Química. Consideramos que essas professoras poderiam representar professores ingressantes que também exercem a docência em meio à proliferação de discursos híbridos sobre educação escolar e profissão docente. Tais discursos, os de sua formação inicial, na universidade, e os da sua prática docente na instituição escolar em que atuam, caracterizam o que estamos chamando de hibridismo discursivo e cultural.

A metodologia abordada, de caráter qualitativo, visou analisar as marcas do discurso acadêmico indicado pelas professoras durante a sua formação na universidade e os discursos que instituem as suas práticas docentes na escola. Entrevistamos as professoras, propondo questões que envolveram a sua formação inicial na universidade, considerando a organização curricular, as orientações e considerações sobre a (futura) prática na escola, e que envolvem o seu trabalho na escola, o currículo escolar e as práticas escolares. Para fazer essa análise, tivemos presente que se fazia importante atentar para o contexto e o currículo do curso de formação dessas professoras, uma vez que consideramos que não há como olhar os discursos que essas professoras fazem circular, sem levar em conta o currículo do seu curso de formação.

Utilizamos a entrevista semiestruturada<sup>2</sup>, a por considerá-la um instrumento de interação e de reciprocidade de quem pergunta e de quem responde, o qual permite esclarecimentos, correções, aprofundamentos e novos questionamentos. E, ainda, entendendo a entrevista e a relação entre os questionadores e os respondentes, conforme destaca Silveira (2007):

As lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas repostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da “verdade”: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos (p.128).

Ao partir de um enfoque qualitativo, é preciso considerar o objeto da investigação como um sujeito interativo, que assume uma posição frente às tarefas e situações. Por essa razão, na investigação, não se pode ignorar que este é um processo de comunicação entre investigador e investigado, um diálogo que toma diferentes formas.

---

<sup>2</sup> Aquela que se desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, podendo haver adaptações no seu decorrer (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.34).

A entrevista que fizemos foi degravada e buscamos localizar nas falas das professoras a proliferação de discursos que marcaram sua formação inicial, na universidade, e estão marcando sua identidade profissional, agora na escola. Procuramos destacar que esses discursos se aproximam, se contrapõem ou se reforçam evidenciando a hibridização de discursos na constituição da identidade das docentes.

Com relação à legitimidade de diferentes atores para falar e construir discursos no campo curricular, Lopes e Macedo (2002) afirmam que:

tal legitimidade é conferida por sua presença em instâncias institucionalizadas, tais como: as instituições de ensino e pesquisa, nas quais atuam como professores, pesquisadores e orientadores; as agências de fomento em que são pareceristas e definem que tipos de estudos serão financiados; os fóruns de pesquisadores (LOPES; MACEDO, 2002, p. 18).

De modo semelhante, entendemos que há uma gama de sujeitos com autoridade para falar sobre a docência e o “ser professor” na universidade e na escola e que os discursos que circulam nesses espaços, algumas vezes se reforçam, mas em outras se contrapõem, pois são configurados em práticas bastante diferentes, mesmo que ambas estejam voltadas para a educação escolar. Além desses, há os discursos que são produzidos fora do contexto educacional, mas que entram na escola e produzem efeitos nas práticas que ali são realizadas.

Canclini (2003) afirma estarmos num mundo em crescente movimento de hibridação, e isso requer entendê-lo “não como um conjunto de unidades compactas, homogêneas e radicalmente distintas, mas sim como intersecções, transições e transações”.

Assim, quando consideramos a presença do hibridismo discursivo e cultural na formação e profissionalização docente, estamos assumindo a presença da ambivalência, pela qual há a possibilidade de identificarmos em um objeto, em um sujeito ou em uma situação, as marcas de mais de um discurso.

Analisamos as falas das professoras e vimos que as manifestações podem ser reunidas em torno das questões que apresentamos a seguir.

#### a) Currículo acadêmico e discursos sobre profissão docente

O curso de Licenciatura em Química vivenciado pelas professoras se caracterizava por reunir disciplinas do bacharelado e da licenciatura num mesmo período letivo, o que possibilitava, aos que quisessem, fazer simultaneamente os dois cursos, o que ocorreu com as professoras entrevistadas neste trabalho. Assim, havia disciplinas comuns a ambas as

graduações, disciplinas específicas para o bacharelado e disciplinas pedagógicas para a licenciatura.

As professoras relatam que em seu curso de formação, seus professores tinham discursos e práticas variadas e ambíguas a respeito da profissão docente e do exercício da docência, e isso, talvez, esteja relacionado com a fragmentação na organização curricular: disciplinas de conhecimentos da área de Química (cujos professores eram, em sua maioria, químicos industriais, bacharéis em química, engenheiros químicos, agrônomos, dentistas) e disciplinas da área pedagógica, voltadas para a formação profissional (cujos professores eram licenciados, pedagogos ou pós-graduados na área de educação), sendo possível, também, haver discursos dissonantes dentro de uma mesma área como podemos ver na fala das professoras X e Y:

*...tinha um professor que dizia que o nosso papel era o motivador,[...] esse era o fundamento do nosso existir, da nossa profissão e não interessa, se a gente não incentivasse e não motivasse todos os alunos em uma sala de aula, nós éramos fracassados, nosso trabalho não estava bom, era bem radical e tinha outro que dizia que se o cara não quer tu podes te vestir de palhaço que tu não vai conseguir (Professora X)*

*Da minha turma a única que gostou da licenciatura fui eu e eu não agradeço isso aos meus professores de maneira alguma, eu agradeço isso só ao desafio [curso pré-vestibular gratuito onde as aulas são ministradas por estudantes das licenciaturas da UFPel], porque os nossos professores sempre nos incentivaram pra pesquisa, pra indústria... (Professora Y)*

*[...] em momento nenhum eu me lembro de um professor assim do bacharelado me falar alguma coisa que me remetesse à licenciatura, como nós fizemos os dois cursos juntos, era assim bem separado, eu não via como aplicar aquilo que eles ensinavam na licenciatura, eles não me davam essa visão, eu não via isso em momento nenhum. (Professora X)*

A primeira fala da professora X mostra dois discursos fortes e contrastantes na universidade com relação ao papel do professor no processo de aprendizagem dos alunos, o discurso que o professor é o responsável pela aprendizagem dos alunos e o discurso que, não havendo interesse do aluno em aprender, não há o que o professor possa fazer. Além disso, percebe-se, dentro do próprio curso de licenciatura, a falta de estímulo por parte de alguns professores para o exercício da docência, sendo enfatizada muito mais fortemente a área da pesquisa e indústria.

Mesmo considerando as mudanças propostas nos cursos de licenciatura, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (Resoluções 01/2002 do C.N.E.), que implicou aumento das horas de práticas e de estágio e inclusão de disciplinas de interface (entre as disciplinas específicas da área de Química e as pedagógicas da faculdade de educação), destaca-se que as professoras ingressantes fazem referência a professores que continuam trabalhando no curso de licenciatura. Assim, podemos inferir que a formação de licenciandos continua sendo feita em meio a diferentes discursos: os validados pelos professores especialistas das áreas de Química e os validados pelos professores da área de ensino.

Esse parece ser um contraste recorrente em cursos de Licenciatura em Química, verificando-se um descompasso entre o discurso das disciplinas específicas da área de Química e o das disciplinas didático-pedagógicas. O primeiro enfatiza a importância da pesquisa em laboratório para o desenvolvimento científico-tecnológico e para o trabalho nas indústrias, e coloca a docência em segundo plano, causando desmotivação nos acadêmicos para serem professores na educação básica; já o segundo, incentiva os alunos a exercerem, sim, a profissão docente e a exercerem com qualidade, entusiasmo e disposição, desenvolvendo metodologias diversificadas de ensino, entendendo tempos diferenciados para a aprendizagem dos alunos, realizando avaliação processual e não classificatória, etc. Esses diferentes discursos vão instituindo modos de ser nos professores de Química, influenciando de modo diferenciado a subjetividade de cada sujeito. É neste sentido que identificamos a presença do hibridismo nos discursos dentro da própria academia, etapa importante na constituição das identidades docentes.

#### b) Currículo escolar e discursos sobre a docência

A organização curricular da escola, com áreas de conhecimento organizadas em disciplinas, é parecida com a organização curricular da universidade, com áreas específicas da Química organizadas em disciplinas, no entanto, a lógica de funcionamento da escola é muito diferente, havendo ênfases próprias desse ambiente, como a orientação para:

Preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho. Segundo os PCNs, tais recomendações visam tornar o ensino mais contextualizado e interdisciplinar, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades para a formação de cidadãos para o convívio social. (BRASIL, 2002)

Esse discurso é, normalmente, o que o professor ouve quando ingressa na docência, mas não é o único, há outros e, novamente, chama-se a atenção para o hibridismo desses discursos: é preciso trabalhar de forma interdisciplinar, mas é exigido avaliação disciplinar, é preciso utilizar metodologias diferenciada de ensino, mas é exigido que se cumpra a listagem de conteúdos, etc.

Assim as professoras, no início do exercício da profissão docente, ao chegarem à escola de educação básica se deparam com diferentes discursos sobre o “ser professor”:

*o bom professor pra escola é aquele que vence o conteúdo, o bom professor pra academia é aquele que vence qualquer conteúdo, não precisa ser todo, desde que seja de uma maneira que ele ache que teve um bom aproveitamento ... (Professora X)*

*[...] os primeiros conselhos de classe são um choque logo que a gente chega porque a gente vê todos os professores que já são da escola assim detonando os alunos, falando super mal e tu pensa não, o cara é jóia, é ‘gente boa’, é só a gente se aproximar do aluno [...] (professora Y)*

*a academia fala em avaliar de preferência por habilidades, competências, que seria assim, interessantíssimo, mas na escola é a nota, eu quero a nota do aluno, não interessa se ele evoluiu, se houve crescimento dele, eu quero a nota (Professora X)*

*Eu fico pensando assim em relação à academia, [...] a gente estuda a teoria vygotskiana, piagetina, que é uma teoria poética da escola, e a escola é skineriana, a gente chega aqui e tem provas, e a gente tem que avaliar o aluno por duas provas e um trabalho (Professora Y)*

Vê-se assim que a ambiguidade, os discursos híbridos tomam uma dimensão maior quando os professores ingressam na escola, porque eles têm dificuldades em compreender qual é a melhor prática pedagógica, que discursos validar, os que circulavam na universidade ou os que circulam na instituição escolar.

Se observarmos as duas últimas falas das professoras, perceberemos a dificuldade que sentem ao vir da universidade com “a visão poética” sobre educação escolar e ensino de Química, e se depararam com normas e condutas da escola com relação, por exemplo, aos processos de ensino e de avaliação. Também é ambígua a compreensão do que seja um “bom professor”, para as diferentes instituições. Na formação inicial, na universidade, o bom professor deve estar preocupado mais com o “como” do que com “o que” ensinar, sendo enfatizado que o foco não deve ser a quantidade de conteúdos ensinado, mas sim, a qualidade. Já na escola, não é visto com bons olhos aquele professor que não “vence o conteúdo” do ano

letivo. A etapa de ingresso na profissão docente é repleta de contradições, divergências e ambivalências, e tem grande impacto na constituição da identidade dos docentes.

c) Discursos acadêmico e escolar e identidade profissional

Os modos de subjetivação e constituição da identidade profissional, no caso das professoras de Química que entrevistamos, se dão como resultado de um processo que é o tempo todo híbrido, seja no período da formação inicial – nos cursos de licenciatura –, seja na escola, exercendo a docência. Para Garcia, Hypólito e Vieira (2005) a identidade profissional docente implica considerar

as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p.48).

Sobre suas identidades profissionais, as professoras se manifestaram, indicando que essa formação se dá pelo e no cruzamento de discursos híbridos que orientam sua prática docente, sua visão de escola e de currículo, ora assumindo o que é considerado válido pelas disciplinas pedagógicas de seu curso de formação inicial, ora rechaçando tais discursos, por considerá-los “poéticos” e afastados da realidade da escola.

*Eu acho que eu acabei construindo o meu estilo a partir dos dois [discursos da escola e da academia], eu ainda sinto hoje em dia a influência dos dois, porque quando eu vejo a rudeza com que se trata os alunos, eu me sinto assim, não mas não é assim dá pra voltar, dá pra buscar, aí a gente volta e tenta humanizar um pouco a coisa, que eu acho que é isso que a academia pensa, dar essa humanizada que na prática e no dia a dia não se tem na escola (Professora Y).*

*[...] o que me influenciou mais eu acho que foi o discurso da escola porque é muito utópico o que eu tive na academia, mas também nem sei se eu poderia dizer que esse foi o que me influenciou mais, porque depende da situação, do contexto (Professora X).*

*eu acho que é um pouco de cada coisa, porque de certa forma, foi a academia que nos formou e que nos moldou né, a gente aprende o estilo da gente de aulas por imitação, então são aqueles professores que nos influenciaram como nós somos hoje. [...] nós carregamos as influências da academia, mas hoje o que eu sinto é que eu não sou mais tão crítica com os professores da rede, quando eu vim da academia eu criticava muito, muito mesmo os professores da rede e hoje em dia eu entendo, eu*

*tento não ter aquela coisa de falar mal do meu aluno, mas eu entendo os professores mais antigos sabe... (Professora Y).*

É interessante perceber que nas falas das professoras não se concebe um terceiro discurso em que um ou outro discurso original tenha sido anulado. Ao contrário, constata-se a presença da ambivalência, ou seja, a coexistência de discursos que ora são utilizados, ora são desprezados e que depende da “situação, do contexto”, como acontece nos processos de hibridização (LOPES, 2005), nos levando a entender a constituição da identidade do professor de Química como construída por diferentes modos de hibridização.

As falas das duas professoras ingressantes nos mostram algumas preocupações e olhares que são singulares, individuais, mas também, permite-nos pontuar algumas questões que são representativas da experiência de iniciação a docência, daquilo que vai passando nas vicissitudes da tarefa docente e que, de certa maneira, exige um acompanhamento. É sobre isto que discutimos na próxima seção.

## **5. O típico e o singular das primeiras experiências docentes: um olhar para o acompanhamento de professores ingressantes**

Alen e Allegroni (2009) que viveram a experiência do Programa de Acompanhamento a Professores Ingressantes na Argentina, afirmam que o relato da experiência dos outros, daqueles que de alguma maneira, conseguem cruzar a fronteira espacial entre o dentro e o fora da sala de aula, daqueles que com o temor inicial típico do início se lançaram em uma tarefa extremamente difícil, mas ao mesmo tempo muito gratificante, pode servir de guia e ao mesmo tempo de proteção, “porque quando se socializa, a angústia dos primeiros passos costuma se aquietar (ALLEN; ALLEGRONI, 2009, p. 63)”. Neste caso, as experiências comuns servem de espelho onde o que se reflete não é um corpo, mas uma ação que ‘o outro’ encarna em um nós que vai mais além do que de ser simplesmente um plural para passar a ser uma experiência que se transforma em um ‘nós coletivo’.

Ao identificarmos a presença do hibridismo na constituição da identidade das docentes de Química, corroboramos com o entendimento de Alen e Allegroni (2009) quando apontam alguns elementos que consideram comuns às tensões de um docente novo: o encontro com os diversos discursos sobre a escola, os alunos e a profissão vindos dos docentes com maior tempo de docência, as normas explícitas e implícitas das escolas, a regulação administrativa do trabalho docente, sem contar a grande carga emocional que os

docentes enfrentam no seu primeiro local de trabalho e as condições institucionais e contextuais dessas primeiras experiências na escola. Os autores também identificam vivências e realidades contrastantes, tais como o aprendido na formação inicial acadêmica e a desvalorização/ressignificação dessa formação, as condições de vida dos alunos, as próprias condições materiais do exercício profissional, o contraste entre autonomia e submissão, entre o trabalho imposto e o trabalho em equipe, as dificuldades vividas como déficit da própria formação em contraste com considerá-la inerente à própria constituição da profissão docente.

Assim, as contribuições das falas das duas professoras de Química são interessantes para pensar o que é singular e o que é típico das primeiras experiências docentes. Algumas são situações singulares, outras são típicas, sucedendo-se por lógicas muito mais gerais, como, por exemplo, as que apontam o hibridismo discursivo sobre o que significa ser um “bom professor”, na academia e na escola.

Outro aspecto importante assinalado por Alen e Allegroni (2009) é o de que, qualquer que seja o nível de ensino, um docente novo se insere em uma estrutura organizacional na qual ele já transitou como estudante, o que para alguns autores é reconhecida como uma importante bagagem para a formação profissional do professor, já que esta imersão na escola desde o período de escolarização se revela num acúmulo “de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente” (TARDIF, 2000, p.13). Tardif (2000) vai mais além, afirmando que, muitas vezes, os alunos passam pelos cursos de formação sem mudar suas posturas e crenças anteriores sobre o ensino e que são essas práticas que eles reavivam para solucionar seus problemas, em especial, no início do exercício da profissão. Soma-se a isso a imersão na situação escolar durante os anos de estudo no ambiente acadêmico, fundamentalmente no período de sua formação prática, o estágio. No entanto, é importante perceber, segundo Alen e Allegroni, que nesta etapa da formação – o estágio – a hierarquia institucional e os planos de trabalho priorizados são oriundos, principalmente, das instituições de formação desses docentes (Universidade) e não da escola. É nesse ambiente que os futuros professores forjam o sentido da tarefa docente, revisam aspectos disciplinares, a gestão das aulas, as condições de vida e as modalidades de aprendizagem dos alunos com os quais aprendem a ser professores.

Os autores reforçam também que o típico de qualquer início na profissão docente é que este sistema de apoio e sustentação que se recebe nos anos de formação inicial se redefinem: o novo docente tem responsabilidades atribuídas pelo estado de melhoria da situação educativa de uma comunidade e, em função disso, se constroem expectativas e exigências de desempenho profissional muito diferentes das depositadas em um estudante

durante seu período de estágio. Agora o professor tem de construir sozinho o seu fazer docente e, ao não ter um acompanhamento, lhe resta a alternativa de espelhar-se nos professores mais antigos da escola. Sobre esta questão, Martins se diz apreensiva ao perceber que

o ajustamento do professor iniciante à docência através da adoção de modelos presentes no seu ambiente de trabalho, [se dá] com a tendência a solucionar as situações problemáticas através da observação e imitação dos profissionais próximos a ele (MARTINS, 2004, p.58).

Sem dúvida, o professor iniciante procura respaldar seu trabalho olhando para o que já é feito na escola, observando as posturas dos professores com mais reconhecimento, procurando se adequar às normas da instituição, até mesmo para não se sentir um “estranho no ninho”. É importante ressaltar que, embora não suficiente, a observação dos hábitos dos outros colegas pode não ser necessariamente ruim e pode ajudar a construir aspectos do fazer docente que nem sempre são apreendidos durante os cursos de licenciatura. A própria autora reconhece isso, entendendo que “a experiência vivida dos mais cristalizados é fonte de um saber não constituído conceitualmente inclusive pelas pesquisas da Universidade (MARTINS, 2004, p.58)”.

Neste sentido, Tardif (2000) aponta ainda outra questão importante: a de que os primeiros anos da prática docente são decisivos para a aquisição dos saberes e competências e das rotinas de trabalho inerentes à prática profissional docente e que esses saberes não estão contemplados apenas nas práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Para esse autor, os conhecimentos dos professores são plurais e heterogêneos, pois provém de diversas fontes, tais como a história de vida, a cultura de cada um e também a cultura escolar anterior, os conhecimentos específicos de sua área de formação, os conhecimentos pedagógicos e didáticos, os conhecimentos adquiridos através dos meios de comunicação, os saberes ligados à sua experiência de trabalho, entre tantos outros. Tudo isso reforça nosso entendimento da importância do acompanhamento aos docentes ingressantes.

## **6. Algumas considerações finais**

A partir das falas das professoras de Química, percebemos que o currículo do curso de formação destas professoras é um currículo híbrido, não só pelas diferentes áreas de conhecimento e saberes que articulam e promovem a formação docente, mas também pelos discursos que legitimam e validam essa formação. É nessa mescla de discursos e

ambiguidades, na academia e na instituição escolar, que as identidades docentes são construídas, mas não podemos negar a força do discurso escolar e seus efeitos na prática docente, porque, embora não esse discurso não anule o discurso da academia, muitas vezes, o sobrepõe. Além disso, em meio a esses discursos híbridos e sem o acompanhamento adequado aos professores principiantes, os saberes profissionais desses docentes podem ser forjados, reiteradamente, apenas pela prática diária do professor, por tentativa e erro.

Esse estudo nos faz pensar que, talvez, as políticas para a melhoria na formação de professores devam considerar além das propostas de reformulação curricular e dos programas que já vêm sendo desenvolvidos como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, também um programa de acompanhamento sistemático aos professores ingressantes na educação básica.

## REFERÊNCIAS

ALEN, Beatriz. El acompañamiento a los docentes principiantes, de proyecto piloto a política de desarrollo profesional. In: Alen, Beatriz; Allegroni Andrés. *Acompañar los primeros pasos em la docência, explorar una nueva práctica de formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009.

ALEN, Beatriz. ALLEGRONI Andrés. Los inicios de una profesión: lo singular e lo típico del primer posto de trabajo. In: \_\_\_\_\_. *Acompañar los primeros pasos em la docência, explorar una nueva práctica de formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009.

BRASIL. *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: PCNs – Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos PCNs*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 28/2001*. Conselho Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica*. Resolução CNE/CP 1 de 18/02/2002. Brasília: 2002.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. Noticias recientes sobre la hibridación. In: TRANS - Revista Transcultural de Música 7, 2003 (Artigo 2). Disponível em: <<http://www.sibetrans.com/trans/a209/noticias-recientes-sobre-la-hibridacion>> Acesso em: 14 jan. 2012.

GARCIA, Maria Manuela A.; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.1, p.45-56, jan/abr.2005.

LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, p-50-64, jul/dez 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento Curricular no Brasil. In. \_\_\_\_\_ *Currículo: Debates Contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p.13-54.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EDU, 1986.

MARTINS, Maria Anita Viviani. Reflexões acerca do formar professores. In GALLO, Silvio. RIVERO, Cléia Maria L. *A Formação de Professores na Sociedade do Conhecimento*. Bauru, SP: Edusc, 2004. p. 55-77.

SILVEIRA, Rosa M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

TAKAHASHI, Fábio. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 21 mar 2011. “Professor ‘novato’ desiste de aulas na rede estadual de SP. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/891569-professor-novato-desiste-de-aulas-na-rede-estadual-de-sp.shtml>> Acesso em 16.03.2012.