



SUPERANDO (IN)SEGURANÇAS NO INÍCIO DE CARREIRA DOCENTE

Elizabeth Lyra Paganini¹ - Ifes-Vitória

Resumo:

O trabalho a seguir foi produzido a partir de investigações na Educação Básica, onde se percebeu que professores iniciantes demonstravam certa insegurança no manejo com seus alunos. A partir de análise de projetos de curso da formação destes professores verificou-se que poucos cursos ofereciam aos futuros professores momentos de contato com a sala de aula. Então, passou-se a trabalhar com a hipótese de que as inseguranças dos professores em início de carreira seria uma consequência dos seus cursos de formação. Neste sentido, selecionaram-se dois grupos de professores, um em formação e outro recém formado. Foram observadas, em ambos os grupos, atividades práticas de sala de aula em turmas de séries iniciais. Os resultados demonstraram que se faz necessário uma reformulação dos cursos de formação de professores a fim de se reduzir inseguranças de início de carreira, que pode perdurar por toda vida profissional docente.

Palavras chave: Formação de professores – Insegurança – Início de carreira

INTRODUÇÃO

A formação inicial do professor é alvo de muitos estudos, pesquisas e reformulações curriculares, entretanto, ainda não se chegou a uma formação que leve o professor recém formado a uma práxis eficaz.

Através da convivência com professores recém formados percebeu-se que muitos deles não conseguem vivenciar na prática as teorias estudadas durante seus cursos de formação, o que vai de encontro ao que diz Candau (1995) quando colocam que “(...) *da análise da problemática da formação dos profissionais da educação é a questão da relação entre teoria e prática a mais preocupante*”...)(p.49). Sabe-se que a dissociação entre teoria e prática ficou mais clara no momento em que o capitalismo em ascensão proporcionou a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Esta visão de trabalho teve reflexo também na educação, porém fica quase impensável realizar um corte entre estas duas formas de se pensar o trabalho, pois (...) *o trabalho estabelece a relação dialética entre a teoria e prática, pela qual uma não pode existir sem a outra* (...) (Aranha. 1989; p.83), entretanto, os

¹ Graduanda em Tecnologia em Designer e Programação; graduada em Pedagogia; pósgraduada em Adm Escolar, Supervisão Escolar, Psicologia Educacional e Engenharia de Sistemas; Mestrado em Educação.

professores recém formados, alvo da pesquisa, não estavam conseguindo visualizar esta relação.

Salvo algumas exceções, em geral a atuação do professor está diretamente ligada à sua formação, sendo natural o professor tentar aplicar na prática a teoria apreendida durante seu curso de formação, mas nem sempre é possível, mesmo porque aliar teoria e prática deve ser algo espontâneo. Quando o professor, formado em um curso essencialmente fragmentado tenta “aplicar” na prática o aprendido e quando o resultado não é o esperado ou o visto no curso, surgem dúvidas traduzidas em insegurança, inúmeros questionamentos vêm em suas mentes e, por acreditarem que a forma que estão trabalhando deveria refletir resultados satisfatórios, passam a “culpabilizar” os alunos, ou seja, a aplicação da teoria deixa de ser um dos motivos para os resultados negativos, sendo substituída pelas possíveis dificuldades dos alunos. Entretanto, para os demais sujeitos da comunidade escolar a culpa é do professor, então, a atuação do professor passa a ser também, um motivo do fracasso escolar, conforme coloca Victor (1995) (...) *um desses fatores de fracasso escolar, que vem recebendo mais atenção dos estudiosos da educação, tem sido a formação do professor (p.14)*. É comum profissional em início de carreira apresentar certa insegurança, mas no caso do professor esta insegurança traz conseqüências que muitas vezes são irreversíveis. Cevidanes (1996) coloca que algumas dificuldades enfrentadas por professores em início de carreira está (...) *em sua formação fragmentada, assim como todo o conhecimento que eles adquirem (p.63)*. O resultado desta fragmentação é visível nos primeiros anos de atuação do professor e poderá perdurar por muito tempo caso não haja *um profissional experiente para ajudá-lo a superar as dificuldades iniciais* (fala do diretor da escola).

Verificando-se o significado da palavra *insegurança* que tem por sinônimo *instabilidade*, que por sua vez quer dizer *inconstância, duvidoso, inseguro*, pode-se afirmar que o professor inseguro não acredita no que faz ou fala e isto é percebido pelos alunos. Neste sentido, quando um professor demonstra ou tem insegurança, ele transmite esta sensação aos seus alunos, que por extensão, podem se sentir também inseguros, criando-se um ambiente de faz de conta, onde o aluno finge que aprende e o professor finge que ensina (Werneck, 1992). Este quadro ocorre a partir do momento em que o professor, sem nenhum ou pouco conhecimento da prática escolar, inicia seu exercício no magistério, o que pode perdurar por longos anos ou por toda sua vida profissional. Um professor recém formado deveria ser motivo de esperança para algumas escolas que se encontram estagnadas por professores de pensamentos e atitudes retrógados, no entanto, muitos deles se alienam após os primeiros anos de efetivo exercício no magistério e passam a utilizar os mesmos discursos dos seus

colegas, como se tudo que estudou, pesquisou e vivenciou em sua formação inicial não tivesse proveito algum para sua prática em sala de aula, então, assumem a velha frase tão utilizada por aqueles que não conseguem aplicar a práxis relatada por FREIRE (1983): *Na prática a teoria é outra*. Os que ainda se utilizam desta frase para justificar uma prática tradicional, amordaçadora e improdutiva, possivelmente, não conviveu e não percebeu a dinâmica e a vida que existe em uma sala de aula.

Após análise dos projetos de curso de formação de professores e realização de observações em sala de aula, passou-se a trabalhar com a hipótese de que as inseguranças passadas pelos professores em início de carreira estavam relacionadas à sua formação inicial e ao se oferecer cursos que alie teoria e prática de sala de aula, desde o início do curso, esta insegurança tende a reduzir.

Justificativa e Marco contextual

Esta pesquisa surgiu a partir do momento em que se verificou certa insegurança por parte de professores em início de carreira nas escolas as quais a autora deste artigo trabalhava e o quanto esta insegurança prejudicava o desenvolvimento dos alunos, levando muitos deles a retenção/reprovação. Paralelo a esta problemática, a autora buscava um foco para seu trabalho monográfico a ser desenvolvida como conclusão do curso de pós-graduação em Administração Escolar. Após definido o problema, decidiu-se realizar a pesquisa em duas escolas municipais, uma em Vila Velha - ES e outra em Vitória - ES. Em ambas as escolas havia professores recém formados e professores em formação (estagiários). Após a realização de observações iniciais e entrevistas, aplicou-se um questionário onde os professores responderam questões sobre seus cursos de formação. Foram cinco meses de pesquisas bibliográficas, análise de projetos de cursos, observações, tabulação dos dados, entrevistas com os professores, diretores, supervisores e estagiários. Procurou-se observar professores das mesmas disciplinas nas duas escolas, a saber, matemática, português, história e pedagogia (seis recém formados e seis em formação).

Problema Real: Alguns professores em início de carreira apresentam certa insegurança em sala de aula.

Problema Científico: Porque alguns professores em início de carreira demonstram insegurança em sala de aula?

Hipótese: As inseguranças percebidas em professores em início de carreira estão relacionadas aos cursos de formação inicial que são dissociados da prática docente.

Objetivos:

Geral: Verificar se há relação entre os cursos de formação inicial de professores e

inseguranças em início de carreira docente.

Específicos:

- Analisar projetos de curso de formação inicial de professores;
- Relacionar formação inicial e prática docente;
- Comparar desempenho entre professores em formação inseridos no contexto escolar e professores recém formados.

População: Professores de duas escolas municipais.

Amostra: Dois grupos de seis professores com três professores em formação e três recém formados em cada grupo.

Instrumentos: Questionário contendo seis perguntas a respeito da formação do professor e relatório de observação.

Procedimentos:

- Aplicação de questionário junto aos professores;
- Análise dos projetos de cursos de formação de professores utilizados na formação dos professores alvos da pesquisa;
- Observações diárias durante três horas aula intercalando um dia em cada escola com duração de dois meses;
- Tabulação de dados obtidos pelos questionários aplicados;
- Relato de observações feitas em sala de aula.

Análise dos dados

Feito através dos resultados obtidos nos questionários, nas observações e na análise dos projetos de cursos utilizados na formação dos professores alvo da pesquisa.

Análise dos resultados

Dos projetos de curso

Esta foi a etapa mais difícil, pois não se conseguiu acesso aos projetos na íntegra, desta forma a análise foi feita a partir das matrizes curriculares, de entrevistas com alguns professores que ministravam aulas nos cursos, do setor pedagógico e do pessoal da secretaria acadêmica das faculdades. Foram analisados, parcialmente, quatro projetos (um de Matemática, um de Letras Português, um de História e um de Pedagogia) de três Faculdades particulares e um de Universidade pública. Em geral os projetos não apresentavam momentos oficiais de prática docente, o que havia em todos os projetos eram algumas disciplinas de estágio supervisionado, que em um dos projetos (Pedagogia) foram distribuídas a partir do quinto período, nos demais projetos o estágio ocorria no final dos cursos. Em entrevista com os professores regentes sobre o como se dava as disciplinas de estágio, eles colocaram que os

alunos no Estágio I faziam observações do ambiente escolar, realizando entrevistas e participando como ouvintes nas salas de aula. No Estágio II os alunos preparariam uma aula de assunto proposto pelo professor regente e ministrariam esta aula na turma a qual estariam estagiando. No Estágio III os alunos, observariam outras turmas e organizariam um projeto interdisciplinar a ser desenvolvido com a ajuda dos professores regentes. E no Estágio IV os futuros docentes assumiriam a turma escolhida, ministrando seis aulas a partir do planejamento com o professor regente, culminando com um relatório final de estágio. No caso dos projetos em que o estágio era realizado ao final do curso, foi informado que o professor da disciplina encaminhava os alunos para as escolas e acompanhava o desenvolvimento deles, geralmente os alunos teriam que ministrar aulas durante este estágio e apresentar um relatório final de estágio. Em entrevista com o professor em formação que fazia estágio na Escola de Vitória, foi colocado que a realidade é bem diferente, *pois as escolas as quais estagiamos não nos concedem espaço em sala de aula, muitas vezes temos que fazer trabalhos burocráticos, tomar conta de crianças ou substituir professores faltosos, que muitas vezes faltam sem aviso prévio, nos pegando despreparados e sem um planejamento efetivo de aula, é o que falei com você, não sei se quero mesmo ser professora, é uma vida muito dura* (fala de professor em formação da Escola de Vitória). O fato é que os projetos de curso apresentam um texto que não condiz com o trabalhado em sala de aula, assim estes projetos passam a refletir a dissociação teoria prática verificada na atuação dos seus egressos.

Da caracterização das escolas pesquisadas

A escola municipal de Vila Velha atende alunos das séries finais do Ensino Fundamental (hoje 5º ao 9º ano), têm cinco salas de aulas, um laboratório de informática, sala de costura, sala de artes, refeitório, banheiros (masculino e feminino), biblioteca, quadra de esportes, sala de dança, duas televisões com DVD Player em mesa com rodinhas, antena parabólica, computadores, quadros brancos e negros em cada sala de aula e funciona em tempo integral (alunos da manhã fazem atividades extras à tarde e vice versa). A escola oferece aulas de informática, artes clássicas e visuais, corte e costura, ginástica olímpica e outros esportes.

A escola municipal de Vitória atende alunos do Ensino Fundamental (manhã somente séries iniciais e à tarde séries finais). Funcionava em um espaço alternativo (a sede estava em construção), era uma escola tipo barracão, mas bem distribuída e organizada. Devido as paredes finas de madeirite, o barulho das crianças era considerável durante as aulas. Todas as salas de aula possuíam armários e por ser um espaço alternativo, não possuía quadra de esportes, os alunos faziam educação física em um campo ao lado da escola (as crianças

demonstravam gostar do espaço).

Da observação em sala de aula

Observou-se a atuação de doze professores, sendo seis em cada escola com três em formação (estagiários) e três recém formados. Foram vinte e dois dias na escola de Vitória e vinte dias na escola de Vila Velha.

A Escola de Vitória ES

As observações na escola de Vitória foram realizadas à tarde nas séries finais e foram observadas as aulas dos professores de história, matemática e português, além da atuação de três professores em formação (estagiários em Pedagogia) pela manhã. Nos primeiros dias de visita à escola, percebeu-se um certo estranhamento por parte dos professores, que pareciam temerosos quanto a presença de pesquisadores naquele local. Porém a partir do terceiro dia esta aparente resistência não mais perdurou.

Os três estagiários tinham como tarefa substituir os professores ausentes ou “ficar com os alunos problema e/ou com necessidades especiais”, também acompanhavam alguns alunos nos exercícios de reforço produzidos pela professora regente da turma. Quando tinham que substituir os professores, os estagiários recebiam, antecipadamente, os planos de aulas e os desenvolviam conforme script.

Um dos professores recém formado em história, tinha como “marca” colocar diariamente alunos para fora da sala de aula. A coordenadora disciplinar disse que *não sabe mais o que fazer com os alunos que ele encaminha, pois são sempre os mesmos e eu não tenho mais a quem recorrer*. O estranho é que este professor iniciava suas aulas brincando e sorrindo, mas bastava um questionamento por parte de algum aluno ele começava a entrar em um processo de estresse tão aparente que me propuz a ajudá-lo. Acredita-se que o professor, em início de carreira, já estava visivelmente em processo de mal estar docente, como coloca Esteve In Nóvoa (1996), que pode ser traduzido por um *esgotamento produzido pela acumulação de exigências dos professores (...)(p.112)*. Exigências estas que não lhes foi mostradas em sua formação, como ele mesmo desabafou: *eu não sei mais o que fazer, eles não me entendem, penso que eles devem ter algum problema, algum bloqueio*. Ficou claro que ele se sentia impotente diante de tantas diversidades e adversidades da sala de aula e que, conforme relatos, sua formação deficitária não o preparou para esta realidade. O quadro deste professor é reflexo de uma formação segmentada, onde não houve o devido preparo profissional, pode até ser que este professor supere este início de carreira e (...) *com o tempo, na proporção que adquire segurança, ele se sinta mais a vontade para fazer tentativas mais*

ousadas na sua prática pedagógica e assim consiga encontrar um equilíbrio(...) (Cevidanes 1996, p.83), mas até que e se conseguir alcançar este equilíbrio, as consequências deste início desastroso poderá levá-lo, conforme ESTEVE In NÓVOA (1995) a :

- *Sentimentos de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem ideal do professor.*

- *Pedidos de transferências, como forma de fugir a situação conflituosas.*

- *Desenvolvimento de esquemas de inibição como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza.*

- *Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não).*

- *Esgotamento como consequência da tensão acumulada.*

- *Estresse.*

- *Ansiedade.*

- *Depreciação do eu. Autoculpabilização perante a incapacidade de sucesso no ensino.*

- *Reações neuróticas.*

- *Depressões*

- *Ansiedades como estado permanente associado em termos de causa e efeito a diagnósticos de doença mental.*

(p.113)

Com relação aos demais professores em formação (português e matemática) ficou a impressão que eles, embora tivesse domínio de sala, não se arriscavam em metodologias diferenciadas e aprofundamentos nos conteúdos, trabalhavam o que era proposto no plano de ensino passado pela escola, com exercícios descontextualizados e mecânicos. A professora de português se deteve na gramática e na forma de escrita dos alunos, enquanto o professor de matemática preocupava-se em contas e problemas matemáticos com rigor organizacional. Estes dois professores demonstravam estar seguros na forma e com o que trabalhavam, mas os resultados nas avaliações demonstravam que eles não alcançavam os alunos, as notas estavam em torno de 4,0 a 5,0 (a média para aprovação era de 5,0 o que já satisfazia os professores).

Na escola de Vila Velha não houve a menor resistência por parte dos professores, eles viram os pesquisadores como pessoas que somavam e os ajudavam. Fizeram parte do grupo selecionado: três professores em formação (história, Letras português e matemática) e três recém formados (matemática, português e história)

Em relação aos professores em formação (estagiários) foi surpreendente, pois estes ao contrário de Vitória, não ficam “tomando conta de alunos”, eles organizavam projetos integradores (sob a supervisão de um professor de área) e ministravam cursos, tanto para a comunidade em geral como para os alunos de turnos diferentes (alunos da manhã faziam os cursos a tarde e vice versa). Era uma dinamicidade que quase não pude acompanhá-los. Eles se diziam muito felizes com a profissão escolhida e que pretendiam levar para seus futuros alunos os mesmos projetos que desenvolviam na escola, eles diziam que “*ser professor é gratificante*” (fala de professor em formação do curso de Letras).

A professora de português, recém formada, apresentava as mesmas dificuldades do professor de história de Vitória. Dos dez dias que participei das suas aulas, em quase todos tive que “ajudá-la” com seus alunos. Em conversa com alunos da 8ª série (hoje 9º ano) eles colocaram *que não suportam mais as aulas desta professora, pois ela faz sempre a mesma coisa, nunca muda, poxa as vezes é bom ver um filme, discutir em sala, produzir textos livres, mas ela é sempre igual e além do mais ela escreve coisas erradas no quadro e não manja nada de gramática, ela sempre tem que consultar o livro antes de nos responder, as aulas dela são muito chatas* (fala dos alunos). Assim como o professor de história, a professora de português de Vila Velha quase todos os dias iniciava as aulas sorridente e brincando (embora os alunos não gostassem), mas passava alguns minutos, ela se transformava e assim como seu colega, recorria à coordenadora disciplinar, esta por sua vez reclamava da professora, ela dizia *que não aguentava mais estas novatas, pois elas chegam com ar de boas meninas e acabam sem moral nenhuma e quem leva somos nós da coordenação que temos que aguentar este bando de alunos sem limites.*

Para minha surpresa o professor de matemática de Vila Velha além de conseguir manter a atenção dos alunos ele proporcionava aulas dinâmicas e apresentava exercícios contextualizados, muitos deles voltados para o mercado. Em entrevista, ele relatou que é formado em Ciências Contábeis e recém licenciado em matemática, ele disse que *sempre quis ser professor, por isso optei por dar aulas de matemática e uso o mesmo jeito que aprendi com um professor de matemática financeira da minha faculdade de Contábeis, ele sempre nos colocava para pensar e é isto que eu faço com meus alunos, coloco-os para pensar, é muito bom ser professor.*

A professora de história conduzia sua aula *para os que queriam estudar, quem não quisesse podia fazer outras coisas sem perturbar a aula*, dizia ela, mas o intrigante é que todos tinham excelentes médias em sua disciplina, segundo ela era porque *mesmos os alunos que não parecem estar atentos aprendem, pois eles querendo ou não estão ouvindo a explicação da matéria, por isso eu não deixo ninguém sair da sala, eles podem até fazer outras atividades, mas sair da sala não, com isso eles vão aprendendo mesmo sem querer*. Em entrevista com a pedagoga foi relatado que as provas da professora é de consulta e são organizadas a partir de um questionário de cem perguntas que a professora encaminha para casa como nota parcial. Perguntei se isso não camuflaria a real condição de aprendizagem dos alunos, então a pedagoga me respondeu que pode até ser mas *como história não é uma disciplina tão importante para o currículo dos alunos*, ela não vê problemas, e usou as mesmas palavras da professora: *quem quiser aprender é so prestar atenção às aulas*.

Dos grupos entrevistados e questionários respondidos

Em relação aos cursos de formação: Todos os professores afirmaram que os cursos de formação não contemplam a prática em sala de aula, apresentando-se distantes da realidade educativa, culminando com dificuldades em aplicar um trabalho coerente em sala de aula. Um dos professores relatou que *é tão distante o que se aprende na faculdade com a realidade educacional que fica difícil vivenciá-la em sala de aula*. Schon In Nóvoa (1992) coloca um exemplo que ilustra a fala do professor:

Se alguma vez tentaram ensinar escrita musical, ou ouviram uma criança a tentar aprendê-la, terão observado a dificuldade de tocar e cantar uma melodia coerente a partir da pauta. A escrita musical mostra as barras que dividem a melodia em unidades métricas constantes. Mas uma melodia atravessa estas unidades. Há pessoas que sabem cantar ou tocar (de ouvido), mas não sabem ler as pautas. (p.85)

Desta forma, quando temos uma formação de partitura (teórica) fica difícil a aplicação quando junta-se com a melodia (prática), e é justamente esta formação que os cursos estão oferecendo aos futuros docentes, ou seja, cursos que dissociam teoria (partitura) da prática (melodia), ficando para o professor fazer este alinhamento. Alguns professores reconhecem que as teorias vistas nos cursos são importantes, mas mesmo assim faltam conteúdos específicos necessárias a atuação docente. É o que lembra Cevidanes (1996):

No entanto, mesmo admitindo que a carga horária de teoria é muito maior que a prática, as professoras reclamaram

sobre a falta de conteúdos, tanto no que se refere ao conteúdo a ser ensinado às crianças nas séries iniciais, quanto a falta de um conteúdo mais amplo, mais discutido e crítico, que amplie e fortaleça sua formação. (p.62)

Todos os professores entrevistados colocaram que se faz necessário haver mudanças nos cursos de formação, sobretudo em sua estrutura curricular, com inserção do futuro docente em sala de aula desde o primeiro semestre do curso. Eles não consideraram os momentos de estágio como momentos de prática, pois em muitas escolas os estagiários não permanecem em sala de aula, muitos ficam fora da sala “tomando conta” de alunos considerados “problema na escola e/ou com Necessidades Especiais”, o que segundo os professores não acrescenta muito à formação do docente. Oito dos professores entrevistados colocaram que deveria ocorrer, obrigatoriamente, a inclusão de prática durante o curso. Dois deles expuseram que deveria haver acréscimo de conteúdos que eles precisarão trabalhar em sala de aula, um deles apontou como imprescindível em um curso de formação as técnicas de ensino para trabalhar com os alunos e somente um apontou o aumento da carga horária de estágio como algo necessário.

Em todas as sugestões e proposições dos professores, uma chama a atenção por se tratar de uma atividade, inicialmente, prática e que não foi reconhecida como tal, que foi o estágio. Para a maioria dos professores esta atividade não alia teoria e prática e pouco contribui para esta relação. Isto porque, segundo relato dos professores entrevistados (inclusive dos estagiários), o estagiário ou observa aulas de professores, que muitas vezes não os querem em sala, ou executa atividades administrativas e/ou de cuidadores de crianças, o que para eles não se reflete na prática em sala de aula.

Em relação as (In)seguranças: Dos doze professores, quatro se diziam seguros no que faz ou dizem em sala de aula, porém eles colocaram que em algumas situações *pinta dúvidas em relação aos conteúdos* que são dribladas com a inserção de novos assuntos, ou seja, embora não tenham domínio total dos conteúdos a serem trabalhados, conseguem, através do jogo de cintura, superar possíveis inseguranças. Um destes professores fez uma colocação que é comum nas escolas, mas nem sempre é perceptível, ele disse que *“minha segurança pode ser provada através dos resultados no final do ano, conseguirei alcançar uma média de 99% de aprovação nas minhas turmas, ter este resultado em matemática é quase impossível. Sou elogiado e isto porque sou seguro no que faço e falo em sala”*. Neste sentido Schon In Nóvoa (1992) afirma que (...) *os professores também são medidos pelos resultados de seus alunos, e promovidos, pelo menos em parte, de acordo com esta prática*

(p.87).

Quatro que se declararam inseguros, um diz sentir certo “pânico” em sala de aula, “*chamo a coordenadora disciplinar várias vezes, pois há dias que não consiga dar conta, eles são muito indisciplinados*”. Outro diz que não consegue manter a turma quieta, pensa em desistir da profissão, “*não deixo os alunos falarem nada, pois não saberia responder a algumas questões, pois há coisas que não vi na Faculdade e preciso aprender para ensinar. Faço isso também para não sair do currículo proposto pela SEME.*”(Fala de um professor). Os quatro professores que se dizem inseguros, disseram que *superam suas inseguranças procurando um colega mais experiente, um supervisor, um coordenador de disciplina, mas não deixam que os alunos percebam* (suas inseguranças).

Três professores se posicionaram com alternância entre momentos de segurança e insegurança, mas que assim como os que se declaram inseguros, procuram os colegas mais experientes, *e não tenho vergonha de admitir que não sei algo e preciso de ajuda, afinal a culpa é da faculdade e não minha* (fala de um professor deste último grupo).

A interação entre os profissionais da educação no âmbito da escola torna-se imprescindível na superação das dificuldades iniciais, conforme Cevidanes (1996) (...) *as professoras que contaram com esta orientação afirmam que superaram melhor estas dificuldades* (286). Se esta interação ocorresse durante a formação a possibilidade de inseguranças em início de carreira se reduziria, beneficiando os alunos que serão alvo destes professores.

Considerações finais

Conforme dados apresentados, das respostas ao questionário e as observações feitas em sala de aula, pode-se perceber que há realmente relação entre formação inicial do professor e insegurança em início de carreira docente. Esta relação foi percebida no momento em que vivenciamos a atuação de professores em formação e professores recém formados. Percebe-se a necessidade de se incluir a formação prática desde o início do curso a fim de se reduzir as inseguranças de início de carreira que, conforme colocado anteriormente, pode até ser superáveis, mas deixa sequelas que podem ser irreversíveis, traduzindo-se em fracasso escolar. Percebe-se que a atuação dos professores em formação (estagiários), da escola de Vila Velha, foi positiva, pois os professores transmitiam segurança em tudo que faziam e estavam sempre em busca de novas formas de ensinar. Na escola de Vitória, os professores em formação (estagiários), embora estivessem inseridos no ambiente escolar, as atividades que desenvolviam não contribuíam para sua formação, pois eles desempenhavam funções de

cuidadores e não de professores em formação.

É preciso inserir o professor em formação dentro da realidade da sala de aula, como acontece com os médicos, que tem que fazer residência para atuarem como médicos. Na residência médica os futuros doutores atuam sob supervisão de um professor médico que o instruem em relação ao que prescrever em determinada situação, assim deve ser a prática docente. Como coloca *ESTEVE In NÓVOA(1995)*:

A formação prática incluída no período de formação inicial deveria permitir ao futuro professor:

1. *Identificar-se a si próprio como professor e aos estilos de ensino que é capaz de utilizar , estudando o clima da turma e os efeitos que os referidos estilos produzem nos alunos.*
2. *Ser capaz de identificar os problemas de organização do trabalho na sala de aula com vista a torná-lo produtivo. Os problemas de disciplina e de organização da classe são os mais agudos durante o primeiro ano de de exercício da profissão.*
3. *Ser capaz de resolver os problemas decorrentes das atividades de ensino-aprendizagem, procurando tornanr acessíveis os conteúdos de ensino a cada um de seus alunos. (p.119).*

O que ainda ocorre é que os cursos de formação inicial continua dissociando a teoria da prática, ensinando os princípios científicos, aplicando estes aos conteúdos e por último colocando-o na prática. A teoria é escrita a partir de alguma prática e/ou pesquisa e o professor precisa visualizar esta relação, caso contrário, ele vai ficar com um belo discurso e com uma prática não condizente com seu discurso.

Referências bibliográficas

- ARANHA, M^a.A. História da Educação. SP:Cortez, 1989.
- ARIES.Ph. História da criança e da família. RJ:Zehner, 1998.
- BARROS, M. E. B. de. A transformação do cotidiano: a formação do educador. ES:EDUFES, 1997.
- BUSCHINELLI, J. T. P. , ROCHA, L. E. e RIGOTTO, R. M. (Orgs.). Isto é trabalho de gente? Vida, Doença e Trabalho no Brasil. SP: Vozes, 1994.
- CANDAU, Vera M^a. Rumo a uma nova Didática. SP:Vozes, 1995.
- CEVIDANES, M. E. F. Formação continuada nas diversas fases do processo de construção da carreira profissional dos professores de primeiro grau. Tese de Mestrado: UFES, 1996.

- FAVERO, M. L. Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para Discussão. In: Seminário de Avaliação do Estágio Curricular. JP:EFPB, 1991.
- FREIRE, M. A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora. RJ: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, M. Convite à Leitura de Paulo Freire. SP: Scipione, 1990.
- NÓVOA, A. (Org.). Profissão Professor. SP: Porto, 1995.
- _____. (Coord.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PAGANINI, E. L. Formação do professor em serviço. Monografia: UNIVERSO, 1998.
- PIMENTA, S. G. & GONÇALVES. Revendo o ensino de Segundo Grau. 2ª Ed. SP: Cortez, 1992.
- VICTOR, S. L. O cotidiano da classe especial e o contexto escolar. Caderno de Pesquisa do PPGE, Vitória, nº01, PP 14-23, dezembro/1995.
- WERNECK, Hamilton. Se Você finge que ensina, Eu finjo que Aprendo. SP: Vozes.1992.