

## ARTIGOS

## O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência

Carlos Marcelo Garcia

**RESUMO**

Este artigo levanta a literatura sobre a produção brasileira em educação de investigações acadêmicas tipo pesquisa-ação. O estudo compreende duas partes. Na primeira, apresenta uma síntese conceitual sobre as tendências teóricas que influenciaram este campo de pesquisa no Brasil. Na segunda, apresenta o mapeamento das dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação, de 1966 a 2002, salientando as instituições com maior experiência na área, os temas de pesquisa mais investigados e aqueles pouco explorados. Foram analisados 233 resumos; 68 abordaram experiências inovadoras conduzidas pelos professores em suas salas de aula, enquanto 165 foram pesquisas colaborativas. O ensino fundamental I foi o nível de ensino mais contemplado, e o ensino médio o menos pesquisado. Ciências e Matemática foram as disciplinas mais investigadas. No ensino Superior, houve menos experiências de pesquisa-ação nos cursos de formação inicial de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** profissão docente; trabalho docente; formação de professor.

## 1. INTRODUÇÃO

Em que consiste a profissão docente? Qual é sua ocupação específica? A docência é uma profissão? Como já vimos em trabalhos anteriores, essas são perguntas que envolvem um debate amplo sobre as profissões, seu significado e seus alcances terminológicos (profissão, profissionalização, profissionalismo). O tema é complexo, e sua análise passa necessariamente pelo estudo de suas origens, evolução, organizações, em um contexto e num tempo determinado.

O conceito de profissão é o resultado de um marco sociocultural e ideológico que influi na prática laboral, já que as profissões são legitimadas pelo contexto social em que se desenvolvem. Não existe, portanto, uma única definição de profissão por se tratar de um conceito socialmente construído, que varia no âmbito das relações com as condições sociais e históricas de seu uso.

Se recorrermos à literatura sociológica das últimas décadas, podemos identificar uma série de autores, principalmente de língua inglesa, que teorizaram sobre as profissões e o processo de profissionalização. Muitos afirmam que qualquer profissão que exija legitimidade deve ter fundamentos técnicos suficientes para sustentar tal exigência. Além disso, deve dispor de um âmbito bem delimitado, possuir requisitos para a formação de seus membros e convencer o público de que seus serviços são especialmente confiáveis. Blankenship (1977, p. 5) sintetiza as características das profissões com base nos escritos de nove sociólogos e a partir deles identifica as seguintes características comuns: um código ético; diplomas e certificados; centros de formação; conhecimento especializado; autorregulação; valor de serviço público; e os colegas como o principal grupo de referência.

Responder às perguntas apresentadas no início desta seção – em que consiste a profissão docente e qual é sua ocupação específica? – é uma tarefa fácil quando pensamos em muitas profissões. No entanto, no caso da profissão docente, as respostas são complexas e diversas. A escola constitui uma realidade social intrincada, composta por uma multiplicidade de atores, processos formativos complexos, planos e programas preceptivos, graus, ciclos e regulamentos, entre muitos outros aspectos. Esses, por sua vez, geram diversas explicações, significados, interpretações e concepções acerca da realidade escolar (PRIETO-PARRA, 2004).

Contudo, e “apesar dos pesares”, a docência, como outras ocupações, foi desenvolvendo ao longo de sua história um conjunto de características constantes que a diferenciam das outras ocupações e profissões e que influem na maneira como se aprende o trabalho docente e como este se aperfeiçoa. Em seguida, vejamos algumas dessas características.

### 1.1 A APRENDIZAGEM INFORMAL

Podemos afirmar, sem risco de nos equivocarmos, que a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia. Já em 1975, Lortie descobriu que os professores desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir dessa tão grande etapa de observação que experimentam como estudantes.

A identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais. E, como comentam van Veen, Slegers e van den Ven, “dado que a interação humana é tão importante na prática docente e que os professores frequentemente se comprometem muito profundamente em seu trabalho, (...) as emoções constituem um elemento essencial no trabalho e na identidade dos professores” (2005, p. 918). Esse vínculo entre os aspectos emocionais e cognitivos da identidade profissional docente deve ser levado em conta na hora de analisar a profissionalização docente.

### 1.2 O CONTEÚDO QUE SE ENSINA GERA IDENTIDADE

A forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular, inevitavelmente, afeta a forma como depois a ensinamos. Existem múltiplas evidências que nos mostram certos “arquétipos” que os professores têm sobre a disciplina que estudam, quer se trate da Matemática, da Língua ou da Educação Física. Perguntas como “o que são e para que servem a Matemática, a Língua ou a Educação Física?” são inevitáveis quando pretendemos partir do que o estudante já sabe. Se focalizarmos a análise no conteúdo do que se ensina e se aprende, podemos encontrar diferenças no comportamento observável dos professores em função do domínio dos conteúdos. Uma das chaves da identidade profissional se define, sem dúvida, em torno desse tema. Isso é especialmente verdadeiro conforme avançamos no nível educativo: é menos importante na educação infantil e adquire maior importância no ensino secundário e no universitário.

Como mostrou Schwab (1961), o conhecimento do conteúdo inclui diferentes componentes, dos quais o substantivo e o sintático se destacam como os mais representativos. O conhecimento substantivo é construído com a informação, as ideias e os tópicos a conhecer, ou seja, o corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, os conceitos específicos, as definições, convenções e procedimentos. Esse conhecimento é importante na medida em que determina o que os professores vão ensinar e a partir de qual perspectiva o farão. Em História, por exemplo, o marco de análise cultural, política ou ideológica que se escolher pode determinar o que se ensina e como se ensina.

O conhecimento sintático do conteúdo completa o anterior e se expressa no domínio que o docente tem dos paradigmas de pesquisa em cada disciplina, do conhecimento em relação a questões como validade, tendências, perspectivas e pesquisa acumulada no campo de sua especialidade. No caso da História, esse tipo de conhecimento incluiria as diferentes perspectivas de interpretação de um mesmo fenômeno; nas Ciências Naturais, o conhecimento sobre o empirismo e o método de investigação científica, etc.

### 1.3. ALGUNS CONHECIMENTOS VALEM MAIS QUE OUTROS

De acordo com o que poderíamos denominar “a sabedoria popular”, para ensinar basta “saber” a matéria que se ensina. O conhecimento do conteúdo parece ser um sinal de identidade e de reconhecimento social. Mas, para ensinar, bem sabemos que o conhecimento da matéria não é um indicador suficiente da qualidade do ensino. Existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina.

Shulman (1992) enfatizava a necessidade de que os professores construíssem pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção realizada pelos alunos desse mesmo significado. Esse famoso pesquisador afirma que

(...) os professores executam essa façanha de honestidade intelectual mediante uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo; compreendendo as dificuldades mais prováveis que os alunos terão com essas idéias (...); compreendendo as variações dos métodos e modelos de ensino para ajudar os alunos em sua construção do conhecimento; e estando abertos para revisar seus objetivos, planos e procedimentos na medida em que se desenvolve a interação com os alunos. Esse tipo de compreensão não é exclusivamente técnica, nem somente reflexiva. Não é apenas o conhecimento do conteúdo, nem o domínio genérico de métodos de ensino. É uma mistura de tudo isso e é, principalmente, pedagógico (SHULMAN, 1992, p. 12).

O conhecimento didático do conteúdo se vincula à forma como os professores consideram que é preciso ajudar os alunos a compreender um determinado conteúdo. Inclui as formas de representar e formular o conteúdo para torná-lo compreensível aos demais, assim como um conhecimento sobre o que torna fácil ou difícil aprender: conceitos e preconceitos que os alunos de diferentes idades e procedências trazem consigo sobre os conteúdos que aprendem (BORKO; PUTNAM, 1996). De acordo com Magnusson, Krajcih e Borko (2003), o conhecimento didático do conteúdo inclui a forma de organizar os conteúdos, os problemas que emergem e a adaptação aos alunos com diversidade de interesses e habilidades.

Pois bem, se revisarmos as redes curriculares dos programas de formação docente, encontraremos uma clara fragmentação e descoordenação entre os diferentes tipos de conhecimento aos quais nos referimos. Os conteúdos disciplinares e os conteúdos “pedagógicos” se apresentam, de modo geral, de maneira isolada e desconexa.

Feiman (2001) já chamava a atenção sobre o divórcio que existe entre a formação inicial e a realidade escolar. Os estudantes em formação costumam perceber que tanto os conhecimentos como as normas de atuação transmitidos na instituição de formação pouco têm a ver com os conhecimentos e as práticas profissionais. Tendem, finalmente, a descartar, por considerá-la menos importante, a necessidade de incorporar certos conhecimentos que fundamentam o trabalho prático.

#### 1.4 ENSINANDO SE APRENDE A ENSINAR

Quem não ouviu mais de uma vez essa expressão? Postula-se que a prática faz o docente muito mais do que a teoria adquirida na formação inicial. Sob essa perspectiva, atribui-se um valor “mítico” à experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar. Zeichner utilizava a palavra “mito” para se referir à crença segundo a qual “as experiências práticas em colégios contribuem, necessariamente, para formar melhores professores. Assume-se que algum tempo de prática é melhor do que nenhum, e que quanto mais tempo se dedique às experiências práticas, melhor será” (ZEICHNER, 1980, p. 45).

Sobre o valor da experiência no ensino e na formação do professorado, Dewey, em 1938, defendia a necessidade de desenvolver uma Teoria da Experiência, visto que, já naquela época, reconhecia que

experiência não é sinônimo de formação. Nesse sentido, explicava que “não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem inclusive da atividade na experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se tenha” (DEWEY, 1938, p. 27). Avaliar a qualidade das experiências supõe levar em consideração dois aspectos básicos: um aspecto imediato, que se refere a quão agradável ou desagradável é a experiência para o sujeito que a vive; e um segundo aspecto, que tem uma importância maior para o tema de que nos ocupamos: o efeito que a dita experiência venha a ter em experiências posteriores, ou seja, a transferência para aprendizagens posteriores. Esse reconhecimento implícito do valor que a prática – a experiência – possui para a formação inicial docente vem contrastar com a primazia explícita do que denominaríamos “conhecimento proposicional”.

Cochran-Smith e Lytle (1999b) refletiram sobre as relações entre conhecimento e prática na formação dos professores e nos explicam que esse assunto pode ter diferentes arestas. Os autores diferenciam entre conhecimento para a prática e conhecimento na prática. O primeiro conceito entende que a relação entre conhecimento e prática é aquela na qual o conhecimento serve para organizar a prática e que, portanto, conhecer mais (conteúdos, teorias educacionais, estratégias de ensino) leva de forma mais ou menos direta a uma prática mais eficaz. O conhecimento para ensinar é um conhecimento formal que se deriva da pesquisa universitária e é aquele ao qual os teóricos se referem quando afirmam que o ensino gerou um corpo de conhecimentos diferente do conhecimento comum. Partindo dessa perspectiva, a prática tem muito a ver com a aplicação do conhecimento formal às situações práticas.

Por outro lado, o *conhecimento na prática*, que coloca a ênfase da pesquisa sobre o ato de aprender a ensinar, tem consistido principalmente na busca do conhecimento na ação. Considerou-se que aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na indagação prática e na narrativa dessa prática. Uma suposição dessa tendência é de que o ensino é uma atividade incerta e espontânea, contextualizada e construída em resposta às particularidades da vida diária nas escolas e nas classes. O conhecimento está situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores. Esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem. A ideia é que, em matéria de ensino, não há sentido em falar de um conhecimento formal e outro conhecimento prático, e sim que o conhecimento se constrói coletivamente dentro de comunidades locais, formadas por professores trabalhando em projetos de desenvolvimento da escola, de formação ou de pesquisa colaborativa (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999a).

Sobre esses dois tipos de conhecimento, poderíamos afirmar que o que melhor identifica a profissão docente é o segundo. Trata-se de um conhecimento específico do contexto, difícil de codificar – já que se expressa de forma eminentemente ligada à ação –, também moral e emocional, privado ou interpessoal, e comunicado por via oral; é um conhecimento prático, orientado para soluções, que se traduz de forma metafórica, narrativa, através de histórias, e que, via de regra, possui um baixo *status* e prestígio. Esse tipo de conhecimento é o que Donal Schön (1983) chamou de epistemologia da prática

### 1.5 CADA MESTRE COM SEU LIVRINHO

Os mestres e professores, geralmente, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Somente os alunos são testemunhas da atuação profissional dos docentes. Poucas profissões se caracterizam por uma maior

solidão e isolamento. Como acertadamente afirmava Bullough, a sala de aula é o santuário dos professores... “O santuário da classe é um elemento central da cultura do ensino, que se preserva e se protege por meio do isolamento, e que pais, diretores e outros professores hesitam em violar” (BULLOUGH, 1998). Eis aqui um grande paradoxo: enquanto as correntes atuais expõem a necessidade de que os professores colaborem e trabalhem conjuntamente, nos encontramos com a pertinaz realidade de docentes que se refugiam na solidão de suas salas de aula.

Lortie estabeleceu algumas características da profissão docente nos Estados Unidos, que não só são de grande atualidade como podem se aplicar perfeitamente a outros países. Uma característica identificada por Lortie foi o individualismo. Esse autor comentava que “a forma celular da organização escolar e a ecologia de distribuição do espaço e do tempo colocam as interações entre os professores à margem de seu trabalho diário. O individualismo caracteriza sua socialização; os professores não compartilham uma potente cultura técnica. As maiores recompensas psíquicas dos professores são obtidas no isolamento de seus pares, e eles têm muito cuidado em não franquear as barreiras das salas de aula” (LORTIE, 1975, p. 5).

O isolamento dos professores está, evidentemente, favorecido pela arquitetura escolar que organiza as escolas em módulos independentes, assim como pela distribuição do tempo e do espaço e pela existência de normas de autonomia e privacidade entre os professores. O isolamento, como norma e cultura profissional, tem certas vantagens e alguns evidentes inconvenientes para os professores. Nesse sentido, Bird e Little (1986) assinalavam que, embora o isolamento facilite a criatividade individual e libere os professores de algumas das dificuldades associadas com o trabalho compartilhado, também os priva da estimulação do trabalho pelos companheiros e da possibilidade de receber o apoio necessário para progredir ao longo da carreira.

Ainda que, no mundo das organizações, esteja se falando da necessidade de administrar o conhecimento como meio para tornar rentável esse saber fazer que seus membros foram acumulando ao longo do tempo, no ensino, nas palavras de D. Hargreaves, os professores “ignoram o conhecimento que existe entre eles; portanto, não podem compartilhar e construir sobre esse conhecimento. Ao mesmo tempo, tampouco conhecem o conhecimento que não possuem e, portanto, não podem gerar novo conhecimento. Há uma complexa distribuição social do conhecimento na escola: nenhum professor em particular conhece ou pode conhecer a totalidade do conhecimento profissional que os professores possuem” (HARGREAVES, 1999, p. 124). Isso se deve ao fato de que grande parte do conhecimento dos professores é tácita e difícil de articular, e o objetivo da gestão do conhecimento consiste precisamente em estimular a organização para que utilize plenamente seu próprio capital intelectual.

## 1.6 OS ALUNOS NO CENTRO DA MOTIVAÇÃO

Comentamos, anteriormente, que uma das características da profissão docente é o isolamento. Os docentes, em geral, desenvolvem sua atividade profissional com os alunos como únicas testemunhas. Mas é que, como também indicou Lortie, o principal tipo de motivação profissional docente se vincula aos alunos. A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam. Outras fontes de motivação profissional, como aumentos salariais, prêmios, reconhecimentos, também

servem como incentivos, mas sempre na medida em que repercutam na melhora da relação com o conjunto de alunos

Diversos estudos de casos, bem como a bibliografia sobre o tema, evidenciam que os mestres encontram a maior satisfação na atividade de ensino em si mesma e no vínculo afetivo com os alunos, de modo que muitos docentes citam como principal fonte de satisfação o cumprimento da tarefa e os sucessos pedagógicos dos alunos.

Existe uma acentuada tendência que coloca a realização dos objetivos previstos (de aprendizagem e de formação dos alunos) como uma das experiências mais positivas e gratificantes da profissão. As definições de satisfação profissional são congruentes com a maneira como muitos docentes definem sua identidade a partir de uma visão vocacional. A vocação é entendida como um dos pilares que sustenta o êxito na profissão, por essa razão os professores relacionam fortemente seus sucessos com o rendimento e a aprendizagem de seus alunos.

A satisfação experimentada pelos mestres varia segundo as circunstâncias nacionais e, frequentemente, se relaciona com as motivações que os levaram a escolher sua profissão. Numa pesquisa recente, Day (2006) confirma essa percepção, ao sugerir que uma aprendizagem e um ensino eficazes só são possíveis se surgirem da paixão dos mestres na aula. Nessa perspectiva, o ensino apaixonado teria uma função emancipadora capaz de influir na capacidade dos estudantes, ajudando-os a elevar seu olhar para mais além do imediato e a aprender mais sobre si mesmos.

Essa identificação tão intensa dos professores com os alunos faz com que algumas inovações derivadas de certas reformas educativas, que levam à redução de tempos de docência direta para habilitar tempos de trabalho em equipe docente – trabalho de colaboração –, sejam percebidas por alguns professores como tempo que está sendo subtraído da dedicação a seus alunos.

Mas se os alunos desempenham um papel importante na configuração da identidade profissional docente, não é menos verdade que os estudantes de hoje em dia tenham mudado muito em relação ao que eram há algumas décadas. Os denominados “nativos digitais” (jovens que nasceram na era da computação), familiarizados com os celulares e a comunicação sincrônica, habituados a se desenvolverem com comodidade no hipertexto, amantes dos videogames e com capacidade de processamento flexível de múltiplas fontes de informação, começaram a povoar nossas escolas e centros de ensino. E essas mudanças devem ser levadas em conta pelos docentes para saber a que tipo de alunos estamos nos dirigindo.

### **1.7 O QUE SAI DA AULA NÃO VOLTA**

Uma grande maioria de mestres e professores descreve um modelo de profissionalismo em plena decomposição, sem que se tenha à vista outro modelo suficientemente pertinente e consistente para substituí-lo e, eventualmente, suplantá-lo. Vários relatórios recentes (VAILLANT, 2007) mostram que muitos docentes manifestam um forte desacordo com suas condições trabalhistas e, em particular, com as condições materiais, seja o salário, seja a infraestrutura das escolas.

O mundo de língua hispânica chama a atenção para o fato de que a desconformidade se dá igualmente entre aqueles que recebem salários muito baixos (como é claramente o caso da Nicarágua) e aqueles que registram maiores entradas (como é o caso de El Salvador, Argentina e Espanha). Esse descontentamento generalizado do corpo docente aparece, certamente, como resposta a uma série de problemas reais, mas em muitos casos é algo assim como uma “atitude básica”.

Entre os professores existe um difundido sentimento de perda de prestígio e de deterioração de sua imagem social. Esse fenômeno se repete em muitos países e parece se evidenciar numa série de sintomas críticos como os seguintes: número decrescente de bacharéis com bons resultados de escolaridade que optam por ser professores; baixos níveis de exigência das universidades e institutos de formação de professores para o ingresso na carreira docente; percepção generalizada entre os membros da sociedade da má qualidade da educação básica associada à baixa qualidade dos docentes. Esse problema de status traz consigo, naturalmente, uma situação de inconformismo e de baixa autoestima.

Quando são interrogados sobre as dificuldades que encontram no trabalho, muitos mestres e professores declaram não estar satisfeitos com suas condições de trabalho e, em particular, com a falta de uma carreira docente. Um diagrama da estrutura das carreiras docentes na maior parte dos países daria como resultado uma figura piramidal com uma base muito ampla, tendo em conta que a imensa maioria dos docentes abandonam sua profissão no mesmo nível em que começaram, com poucas oportunidades de ascensão a cargos de responsabilidade, ou inclusive de transferência para outros níveis de educação, sem um consequente desenvolvimento profissional.

Embora as coisas felizmente estejam mudando em alguns países, a verdade é que em geral podemos afirmar que a carreira pode se caracterizar como “plana”. Como comentou acertadamente Flavia Terigi num informe elaborado para o PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina) sobre o Desenvolvimento Docente na América Latina, “historicamente, o trabalho do docente se configurou na região segundo um modelo baseado na carreira, que só permite que o docente ascenda a postos de trabalho que o afastem da aula e em que o regime de compensações se encontra desvinculado das atividades desenvolvidas nas escolas” (TERIGI, 2006).

Entende-se a carreira docente como um trajeto individual, pouco ligado ao desenvolvimento de atividades coletivas, onde o crescimento na carreira resulta, geralmente, num afastamento da aula. A ascensão do professorado a diferentes papéis, como por exemplo o de supervisor, assessor ou formador em geral, se desenvolve normalmente fora da aula e não se compatibiliza com atividades docentes. Acontece, então, que aquele que sai da aula geralmente não costuma voltar a ela.

## 2. IDENTIDADE E PROFISSÃO DOCENTE

A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente.

A temática da identidade docente se refere a como os docentes vivem subjetivamente seu trabalho e a quais são os fatores básicos de satisfação e insatisfação. Também está relacionada com a diversidade de suas identidades profissionais e com a percepção do ofício por parte dos próprios docentes e pela sociedade na qual desenvolvem suas atividades. A identidade docente é tanto a experiência pessoal como o papel que lhe é reconhecido/atribuído numa dada sociedade.

As identidades docentes podem ser entendidas como um conjunto heterogêneo de representações profissionais e como um modo de resposta à diferenciação ou identificação com outros grupos profissionais. Existem identidades múltiplas que dependem dos contextos de trabalho ou pessoais e das trajetórias particulares de vida profissional.

A identidade profissional docente se apresenta, pois, com uma dimensão comum a todos os docentes, e com uma dimensão específica, em parte individual e em parte ligada aos diversos contextos de trabalho. Trata-se de uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve.

Segundo Dubar (1991), uma identidade profissional constitui uma construção social mais ou menos estável de acordo com o período e que surge tanto do legado histórico como de uma transação. Trata-se, por um lado, da identidade que resulta do sistema de relações entre partícipes de um mesmo sistema de ação, e, por outro, de um processo histórico de transmissão entre gerações, de reconhecimento institucional e de interiorização individual das condições sociais que organizam cada biografia.

## 2.1 UMA CONSTRUÇÃO PESSOAL E COLETIVA

Que papel desempenha a identidade profissional no desenvolvimento profissional e nos processos de mudança e melhoria docente? Como já indicamos antes, a identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional, que evolui ao longo de sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, valores, conhecimento sobre a matéria que ensinam assim como sobre o ensino, experiências passadas, bem como a vulnerabilidade profissional”. As identidades profissionais configuram um “complexo entrelaçado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (LASKY, 2005).

A identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta: “Quem sou neste momento?” Beijaard, Meijer e Verloop (2004) revisaram uma série de pesquisas sobre identidade profissional docente e, a partir delas, enumeraram as seguintes características:

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que se corresponde com a ideia de que o desenvolvimento do professorado nunca se detém e que se entende como uma aprendizagem ao longo da vida. Partindo desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou (neste momento)?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero chegar a ser?”

A identidade profissional envolve tanto a pessoa como o contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que o professorado se comporte de maneira profissional, mas não porque adote características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que atribuem a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto.

A identidade profissional docente é composta por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si. Essas subidentidades têm a ver com os diferentes contextos em que os professores se desenvolvem. É importante que essas subidentidades não entrem no tipo de conflito que aparece, por exemplo, em situações de mudanças educacionais ou mudanças das condições de trabalho. Quanto mais forte é uma subidentidade, mais difícil é mudá-la.

A identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos professores, e é um fator importante para configurar um bom professor. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo "dado" ou que se possui, ao contrário, é algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, mas sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e se caracteriza por ser um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

## **2.2 FALTA DE VALORIZAÇÃO SOCIAL: IMAGEM OU REALIDADE?**

A construção da identidade profissional e seu possível choque com a realidade se referem também ao problema da imagem social. As expectativas, realidades, estereótipos e condições de trabalho contribuem para configurar o autoconceito, a autoestima e a própria imagem social (BOLIVAR, 2006).

É difícil medir o reconhecimento de uma profissão por parte da sociedade e, mais ainda, seu prestígio social. Em geral, considera-se que uma profissão goza de certa valorização social quando seus representantes oferecem um serviço que a sociedade aprecia e considera importante. Além disso, a opinião pública estima que esse reconhecimento deveria ser recompensado com um nível salarial compatível com a importância do trabalho que se desempenha.

Um fator importante a considerar na análise da situação do docente é o respeito de que gozam os educadores na sociedade em geral e, em particular, da parte dos alunos, porque disso dependerá que encontrem mais ou menos dificuldades no desenvolvimento de suas tarefas. Nas sociedades tradicionais existia certo acordo entre os integrantes da comunidade sobre o que se devia esperar dos mestres e dos professores, o papel estava definido com clareza. Mas isso mudou em nossos dias. A instituição escolar se viu sujeita a uma notória deterioração da valorização social do papel docente.

Ao longo de sua história, a profissão docente foi arrastando um déficit de consideração social derivado, segundo alguns, das características específicas de suas condições de trabalho, que fazem com que se

pareça mais com ocupações do que com “verdadeiras” profissões, como certamente o são a Medicina ou o Direito. Quis-se comparar sistematicamente a docência com essas outras profissões para ver se ela cumpre com as condições de “um conjunto de indivíduos que aplicam um conhecimento científico avançado para proporcionar um serviço aos clientes, e se agrupam juntos mediante o pertencimento a um corpo profissional que assume a responsabilidade de controlar os quocientes profissionais, e que lhes confere benefícios e pode impor sanções aos seus membros” (TOMLINSON, 1997). E, evidentemente, como mostravam Hoyle e John (1995), a profissão docente, por suas características especiais, termina não cumprindo com esses critérios estritos e classistas.

No princípio do século XX, pertencer ao sistema educativo – ser mestre ou professor – era um verdadeiro privilégio, que permitia a incorporação a um âmbito respeitável e prestigioso, com possibilidades de autorrealização e um sentido de pertencimento significativo. Hoje em dia, pelo contrário, o trabalho docente tem sido qualificado como um trabalho de risco, participando de quase todos os fatores considerados habitualmente como fonte de fadiga nervosa: sobrecarga de tarefas, baixo reconhecimento, atenção a outras pessoas, papel ambíguo, incerteza em relação à função, falta de participação nas decisões que lhe são concernentes, individualismo e impotência.

Nos últimos anos, a sociedade fez uma crítica generalizada ao sistema de ensino. Os meios de comunicação costumam transmitir uma imagem negativa da realidade do ensino e da atuação dos professores. Essa ideia de que a sociedade não valoriza e subestima os mestres tem sido tema recorrente de muitos livros que se ocupam dessa questão. Além do mais, e como se não bastasse, os próprios docentes parecem estar convencidos de que efetivamente é assim.

O exame das declarações de diversos atores sociais tem resultado bastante ilustrativo da situação atual. Costuma-se reiterar a importância da educação e de seus mestres mas, ao mesmo tempo, não se dá a eles a valorização necessária para que tenham a moral demasiadamente alta. As expectativas são elevadas, mas a valorização é escassa.

Esteve (2001) constata que são frequentes as estatísticas de fracasso escolar, situações de violência física nas aulas, demissões e julgamentos contra os professores acusados ante as mais variadas jurisdições, excesso de férias, deficiências de todo tipo nos serviços educativos e uma acusação generalizada de não responder às variáveis demandas sociais. Pode-se, então, dizer que, “paradoxalmente, o professor sofreu as consequências mais negativas dos sucessos obtidos pelo sistema escolar nos últimos vinte anos, perdendo o respeito e o apoio social que constituíam sua retribuição social mais gratificante” (p. 110).

### **2.3 RACHADURAS E CRISE IDENTITÁRIA**

Compreende-se, pois, que a identidade profissional docente, nesse momento, se encontra em crise. Partindo do ponto de vista de Bolívar, “as mudanças das últimas décadas geram ambiguidades e contradições sobre a situação profissional dos professores. A crise de identidade profissional docente deve ser compreendida na fronteira de um certo desmoronamento dos princípios ilustrados modernos que davam sentido ao sistema escolar” (2003, p. 13).

Essas mudanças não só afetam a própria profissão docente, como refletem “um quadro mais geral de transformações sociais, que dividiu os espaços tradicionais de identificação sexual, religiosa, familiar ou laboral” (BOLÍVAR, 2006, p. 25). Trata-se de transformações nas quais o local e o global, a estabilidade e a mudança estão desempenhando um papel desestabilizador em relação às certezas que, em outras décadas, caracterizaram nossas sociedades. As mudanças e as novas realidades às quais Bolívar se refere nos obrigam a voltar inexoravelmente o olhar para as repercussões que elas têm no âmbito dos docentes.

Qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve levar em conta o que significa ser um profissional e em que medida os profissionais podem exercer suas tarefas com dignidade e autonomia. Em muitos países se observa uma alta deserção e uma crescente dificuldade para recrutar docentes, registrando-se situações de erosão da profissão, queda do status, interferências externas e um incremento da carga de trabalho (BOLAM; McMAHON, 2004).

Hargreaves fala da docência como uma profissão paradoxal. Para esse autor, de todas as profissões que são ou que aspiram a se converter em profissões, só na docente se deposita uma certa confiança no sentido de que seja capaz de desenvolver nas pessoas as habilidades e capacidades necessárias para sobreviver na sociedade do conhecimento. Estimula-se a expectativa de que sejam os professores aqueles que construam comunidades de aprendizagem, que desenvolvam a capacidade de inovação, a flexibilidade e o compromisso com a mudança, que são essenciais na sociedade atual. Ao mesmo tempo, espera-se que os professores ajudem a mitigar os grandes problemas que a sociedade do conhecimento acarreta: consumismo excessivo, perda do sentido de comunidade, aprofundamento da brecha entre ricos e pobres. De alguma maneira, os professores devem tentar atingir ao mesmo tempo essas metas aparentemente contraditórias. Esse é seu paradoxo profissional (HARGREAVES, 2003).

A profissão docente se converte, então, num elemento chave nas sociedades para poder assimilar as mudanças da sociedade do conhecimento. Mas, para que isso ocorra, requer-se uma profissão docente formada e equipada com as capacidades necessárias para se enfrentar esses desafios (COOLAHAN, 2002). Está sendo demandando, portanto, um professor concebido como um “trabalhador do conhecimento”, desenhista de ambientes de aprendizagem, com capacidade para otimizar os diferentes espaços onde se produz o conhecimento. E uma profissão docente caracterizada pelo que Shulman (1998) denominou uma comunidade de prática através da qual “a experiência individual possa se converter em coletiva” (p. 521). Uma profissão que necessita mudar sua cultura profissional marcada pelo isolamento e pelas dificuldades para aprender de outros e com outros, na qual é malvisto pedir ajuda ou reconhecer dificuldades.

#### **2.4 A PROFISSIONALIZAÇÃO EM DEBATE**

Com o decorrer do tempo e a implantação das reformas educacionais, a profissão docente foi, naturalmente, mudando. Para alguns, em direção a uma desprofissionalização, devido à perda progressiva de autonomia e controle interno. Para outro, em direção a uma reprofissionalização, justificada pela necessidade de ampliar as tarefas habitualmente designadas aos docentes (MARCELO, 1999b). No primeiro dos sentidos manifestava-se David Hargreaves (1997) em um trabalho em que refletia sobre o efeito que as referidas mudanças estão tendo e vão ter na profissão docente. O avanço ininterrupto da sociedade da informação, promovido pelo uso das novas tecnologias, vai configurar um cenário caracterizado por uma “progressiva

desprofissionalização: uma sociedade da aprendizagem onde todo mundo ensina e aprende e ninguém é um experto” (HARGREAVES, 1997, p. 19).

Junto ao conceito de “profissionalização” tem-se falado do “profissionalismo”, entendido, nesse caso, como a capacidade dos indivíduos e das instituições de desenvolver uma atividade de qualidade, comprometida com os beneficiários da mudança, num ambiente de colaboração. Os estudos sobre o profissionalismo levaram em consideração a necessidade de reprofissionalizar a função docente e perceberam que a ampliação das funções é positiva, representando um sintoma claro de que os docentes são capazes de realizar funções que vão mais além das tarefas tradicionais centradas nos alunos e restritas ao espaço físico da aula.

Esse novo profissionalismo, ou profissionalismo estendido, segundo a visão de A. Hargreaves e Goodson (1996), se manifesta principalmente nas atuais demandas aos professores para que trabalhem em equipe, colaborem e planejem conjuntamente, mas inclui também a realização de funções mentoras ou relacionadas com a formação inicial e continuada dos professores, assim como aspectos mais centrados na formação, como a formação baseada na escola.

A colaboração está na base da reforma do currículo e das escolas. Inovações tais como o ensino em equipe, o planejamento colaborativo, o coaching entre companheiros, o aconselhamento ou a pesquisa-ação colaborativa são todas iniciativas que podem favorecer a criação de um ambiente escolar que propicie a aprendizagem.

Alguns autores estão chamando a atenção sobre a ironia implícita no fato de que ao mesmo tempo que se tenta convencer os professores e as escolas de que deveriam ser mais autônomos e responsáveis pelas próprias necessidades, também se está instruindo como devem ser seus resultados e como devem abordar as prioridades nacionais para melhorar as posições que se obtêm nos estudos internacionais. Supõe-se que os professores estão tendo mais autonomia escolar precisamente no mesmo momento em que os parâmetros com os quais se espera que trabalhem e mediante os quais serão avaliados estão sendo cada vez mais demarcados e limitados (LITTLE; McLAUGHLIN, 1993; DAY, 2001; SMYTH, 1995).

## 2.5 ENTRE A VOCAÇÃO E O CONHECIMENTO EXPERTO

A construção social do conceito de mestre e professor é forjada através de sucessivas transformações sociais. Nos seus primórdios, a profissão docente se constituiu como um “sacerdócio, função que exige para seu exercício uma forte vocação ou chamado interno que implica entrega e sacrifício” (PEREZ, 1995, p. 199).

Nos anos 1960, e sob a influência da perspectiva racionalista, visualiza-se o mestre como um técnico eficaz, que deve atingir objetivos de instrução a partir de uma série de meios e recursos. Nos anos 1990 surge o conceito de “profissional da educação”, concebido como um intelectual reflexivo que pode colaborar com a transformação dos processos escolares.

A literatura especializada costuma usar essas diversas visões na definição da identidade profissional que se situa entre a dimensão vocacional e a expertise. Os mestres afirmam conceber a tarefa docente como vocacional, mas também a consideram como uma atividade profissional.

## FIGURA 1 - OS POLOS DA IDENTIDADE DOCENTE

Por um lado, encontramos o sentido “missionário” do educador que afirma se sentir com uma vocação de serviço e que obtém recompensas quando atinge determinados resultados com os alunos. Os docentes se sentem gratificados se os alunos aprendem o que lhes é ensinado, ou se eles conseguem concluir seus estudos. Em outros casos, os docentes entendem que a “boa” docência é produto da vocação, assimilando a profissão como um sacerdócio e/ou apostolado.

Existe uma segunda definição de identidade que se aproxima mais da função profissional da docência e que se expressa quando os docentes se definem, antes de tudo, como “facilitadores”. Essas percepções aparecem entre os docentes quando eles mesmos definem a docência como uma profissão dotada de um forte componente de conhecimento e tecnologia.

As opiniões referidas à identidade profissional se situam entre esses dois polos, mas admitem múltiplas variantes. Assim, em certos estudos, mencionam-se as “visões emergentes”, ligadas ao conceito do docente como prático reflexivo. Em outros casos, os docentes percebem e identificam quatro componentes centrais na tarefa que realizam: o ensino; a avaliação das aprendizagens; a gestão institucional; e a organização da comunidade educativa. A isso se soma um componente adicional que não tem a ver diretamente com o âmbito escolar, mas sim com traços que possuem qualidades próprias.

As dimensões vocacional, técnica e prática aparecem mencionadas em todos os casos, mas a tradição acadêmica ocupa um lugar secundário. De forma congruente com essas afirmações, os docentes costumam se situar entre a “vocação para ensinar” e um papel “facilitador dos aprendizes”, mais do que transmissores de cultura e conhecimento.

Por sua vez, Day, Elliot e Kington (2005) respondem à pergunta “técnico ou profissional reflexivo?” afirmando que os bons docentes são tecnicamente competentes e capazes de refletir sobre os fins, os processos, os conteúdos e os resultados de seu trabalho. Essas competências e capacidades variam de acordo com as diversas fases do ciclo que os docentes atravessam em seu desenvolvimento profissional, caracterizadas pela etapa da iniciação na carreira, a estabilização (novos desafios e preocupações), a estabilidade profissional (reorientação e desenvolvimento continuado) e a fase final (avanço no ensino, sobrevivência e conservadorismo). Segundo esses autores, o principal elemento motivador dos docentes é “deixar uma marca” nos seus alunos, e isso depende principalmente de seu tato pedagógico, de seu conhecimento profundo da situação e de sua inteligência emocional.

### 2.6 OS DOCENTES COMO ARTESÃOS

De maneira coerente com a característica do isolamento docente que vimos anteriormente, reafirma-se a ideia de que os docentes são responsáveis por tudo o que acontece em sua aula. Há uma espécie de hiper-responsabilização do mestre e do professor como se tanto as condições de acesso dos estudantes quanto a situação em que se desenrola a atividade profissional não fossem dificultadas pelas diretrizes, normativas e relações de poder reinantes na escola e na sociedade.

A partir dos trabalhos de Michael Huberman (1993) tem se consolidado a imagem do docente como artesão independente. Esse autor sustentava a necessidade de

(...) legitimar o modelo do professor como artesão, aquele que é muito individualista e sensível ao contexto, e que como resultado implica a acumulação idiossincrática de um tipo de conhecimento base e de um repertório de habilidades. Dito claramente, esses professores trabalham sozinhos, aprendem sozinhos e desenvolvem a maior parte de sua satisfação profissional sozinhos ou por suas interações com os alunos em vez de com os companheiros (HUBERMAN, 1993, p. 22-23).

Segundo essa visão da identidade profissional docente, os professores atuam como artesãos, construindo conhecimento e habilidades da mesma forma que o fazem os artesãos. Os professores trabalham sozinhos em classe e acumulam sabedoria e saber fazer. A aprendizagem é autodirigida e principalmente conservadora, no sentido de que o professor conserva o que funciona (SYKES, 1999).

A pergunta que surge em seguida é: essa identidade artesanal do docente impede necessariamente o desenvolvimento de propostas colaborativas? Do ponto de vista de Talbert e McLaughlin (2002) é, contudo, concebível a ideia de comunidades artesanais, ou seja, grupos de professores que, de forma colaborativa, desenvolvem soluções.

## 2.7 O COMPORTAMENTO “FAST-FOOD”

Outra visão da docência, promovida fundamentalmente pelas instâncias políticas encarregadas de planejar e regular a educação, é a do docente como “consumidor de reformas”, desenhadas pelas elites nacionais ou às vezes importadas de outros países ou regiões. Ao longo dos anos 1990 e na década atual, foram promovidas reformas nos sistemas educativos, desenhadas por administrações convencidas de que a evidente bondade das mesmas levará inexoravelmente à sua definitiva implantação. Assim, se traduz uma visão do docente como aplicador “automático” de inovações que, com frequência, nem sequer entende e em cuja formulação, certamente, não teve participação alguma.

Essa visão do docente e dos processos de mudança nas escolas desconhece – e às vezes deprecia – a realidade da cultura e a prática profissional docente. Nessa perspectiva, considera-se que as mudanças na educação são processos lineares que se implantam de forma simples, contanto que saibamos “explicar” bem aos docentes em que consistem. No entanto, os processos de mudança tanto nos indivíduos quanto nas organizações não funcionam de maneira puramente racional. Os sistemas complexos geram seus próprios processos de autorregulação para se acomodarem ou modificarem as propostas de mudança que nem sempre têm os resultados previstos pelas instâncias promotoras (LÓPEZ YÁÑEZ; SÁNCHEZ MORENO, 2000).

Por isso dizemos que a ideia do docente consumidor de fast-food fracassa toda vez que se pretende modificar por meios excessivamente rápidos os elementos estruturais de sua identidade profissional. A instrumentação de processos de controle sobre a docência, externos ao controle profissional (controle de mercado, controle político e administrativo), são expressão de uma imagem profissional débil.

Mas também se fracassa quando se pretende “atualizar” o professorado, ou seja, quando se tenta embarcá-lo em atividades que promovam sua aprendizagem contínua, mas as modalidades que lhes são oferecidas não vão além de cursos curtos, descontextualizados, afastados dos problemas concretos e sem aplicação prática nem continuidade.

### 3. O PROCESSO DE SE TORNAR PROFESSOR: UM CONTÍNUO DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Tornar-se professor é um longo processo. Candidatos que não são “vasos vazios” chegam às instituições de formação inicial do professorado. Conforme (LORTIE, 1975), os milhares de horas de observação como estudantes contribuem para configurar um sistema de crenças para o exercício de ensinar que os aspirantes a professores têm e que lhes ajudam a interpretar suas experiências na formação. Essas crenças às vezes estão tão arraigadas que a formação inicial não consegue que elas apresentem um mínimo de mudança profunda (PAJARES, 1992).

A formação inicial do professorado tem sido objeto de múltiplos estudos e pesquisas (COCHRAN-SMITH; FRIES, 2005). Em geral se observa uma grande insatisfação tanto das instâncias políticas quanto do professorado em exercício ou dos próprios formadores com respeito à capacidade das atuais instituições de formação de darem respostas às necessidades da profissão docente. As críticas à sua organização burocratizada, o divórcio entre a teoria e a prática, a excessiva fragmentação do conhecimento que se ensina, a escassa vinculação com as escolas (FEIMAN-NEMSER, 2001) estão fazendo com que certas vozes críticas proponham reduzir a extensão da formação inicial para incrementar a atenção ao período de inserção do professorado no ensino. É o caso do recente relatório da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) a que já nos referimos anteriormente. Concretamente, afirma-se:

As etapas de formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais inter-relacionadas para criar uma aprendizagem coerente e um sistema de desenvolvimento para os professores... Uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida para os professores implica, para a maioria dos países, uma atenção mais destacada para oferecer apoio aos professores em seus primeiros anos de ensino, e lhes proporcionar incentivos e recursos para seu desenvolvimento profissional contínuo. Em geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de sua carreira em vez de incrementar a duração da formação inicial (OCDE, 2005a, p. 13).

Diante dessas propostas, é bom recordar o excelente artigo escrito por David Berliner (2000) em que refuta uma dúzia de críticas que habitualmente se fazem à formação inicial dos professores (que para ensinar basta saber a matéria, que ensinar é fácil, que os formadores de professores vivem numa torre de marfim, que os cursos de metodologia e didática são matérias leves, que no ensino não há princípios gerais válidos, etc.). Críticas, do ponto de vista do autor, interessadas e com uma visão bastante estreita da contribuição que a formação inicial tem na qualidade do professorado. Disse Berliner: “(...) creio que se tem prestado pouca atenção ao desenvolvimento de aspectos evolutivos do processo de aprender a ensinar, desde a formação inicial, a inserção à formação continuada” (p. 370). Nesse processo, a formação inicial desempenha um papel importante e não fútil ou substituível como alguns grupos ou instituições estão sugerindo.

Os professores, em seu processo de aprendizagem, passam por diferentes etapas. De todas essas fases a que mais nos interessa neste artigo é a que se inicia com os primeiros contatos com a realidade da escola, assumindo o papel profissional reservado aos docentes. Bransford, Darling-Hammond e LePag (2005) explicaram que para responder às novas e complexas situações com que se encontram os docentes é conveniente pensar nos professores como *expertos adaptativos*, ou seja, pessoas preparadas para uma aprendizagem eficiente ao longo de toda a vida. Isso é assim porque as condições da sociedade são mutantes e cada vez mais se requerem pessoas que saibam combinar a competência com a capacidade de inovação.

Existe um prolongado debate em relação à caracterização da docência como profissão. Uma das chaves desse debate se refere à forma como a própria profissão cuida ou não da inserção de novos membros. Darling-Hammond *et al.* explicam a respeito:

Em outras profissões, os iniciantes continuam se aprofundando em seu conhecimento e habilidades sob o olhar atento de profissionais com mais conhecimento e experiência. Ao mesmo tempo, os iniciantes contribuem com seus conhecimentos já que trazem as últimas pesquisas e perspectivas teóricas que se veem confrontadas na prática onde se compartilham e se comprovam por parte dos iniciantes e dos veteranos. As condições normativas do ensino estão muito longe desse modelo utópico. Tradicionalmente, espera-se dos novos professores que eles sobrevivam ou abandonem com pouco apoio e orientação (1999, p. 216).

Os professores iniciantes necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes. Isso é mais possível se o conhecimento essencial para os professores iniciantes puder se organizar, representar e comunicar de forma que permita aos alunos uma compreensão mais profunda do conteúdo que aprendem.

### 3.1 CHEGAR A SER UM PROFESSOR ADAPTATIVO

Em relação a esse aspecto, as pesquisas têm buscado estabelecer diferenças entre professores em função da idade, assim como do que se há denominado expertise. E essa evolução, salvo em casos excepcionais, começou a ser analisada a partir do primeiro ano da experiência docente. De um lado temos aqueles estudos que tentam compreender o processo de se converter em experto, e do outro, aqueles estudos que analisam o que fazem e o que caracteriza os professores expertos. Dentro desses estudos tem sido clássico o contraste entre os professores expertos e os iniciantes. É preciso assinalar que quando falamos do professor experto nos referimos não somente a um professor com, no mínimo, cinco anos de experiência docente, mas sobretudo a uma pessoa com um “elevado nível de conhecimento e destreza, coisa que não se adquire de forma natural e sim que requer uma dedicação especial e constante” (BEREITER; SCARDAMALIA, 1986, p. 10). Assim, a competência profissional do professor experto não é conseguida através do mero transcórrer dos anos. Não é totalmente verdade, como afirmava Berliner, que a simples experiência seja o melhor professor. Se não se reflete sobre a conduta, não se chegará a conseguir um pensamento e uma conduta experta (BERLINER, 1986).

Sabemos, portanto, que os professores expertos notam e identificam as características de problemas e situações que podem escapar à atenção dos iniciantes. O conhecimento experto consiste em muito

mais do que uma lista de fatos desconectados acerca de determinada disciplina. Pelo contrário, seu conhecimento está conectado e organizado em torno de ideias importantes acerca de suas disciplinas. Essa organização do conhecimento ajuda aos expertos a saber quando, por que e como utilizar o vasto conhecimento que possuem numa situação particular.

Bransford, Derry, Berliner e Hammersness (2005) explicaram a necessidade de estabelecer uma diferença entre o “experto rotineiro” e o “experto adaptativo”. Ambos são expertos que continuam aprendendo ao longo de suas vidas. O experto rotineiro desenvolve um conjunto de competências que aplica ao longo de sua vida cada vez com maior eficiência. O experto adaptativo, ao contrário, tem maior disposição para mudar suas competências para aprofundá-las e ampliá-las continuamente. Esses autores explicam uma ideia que, do meu ponto de vista, é bem interessante para entender o processo de inserção profissional e, como consequência, programar ações formativas para os professores iniciantes.

Assim, explicam que há duas dimensões relevantes no processo de se converter em professor experto: inovação e eficiência. Pode ser que os desenvolvimentos em uma só dimensão não apoiem um desenvolvimento adaptativo. A pesquisa mostra que as pessoas se beneficiam mais de oportunidades de aprendizagem que façam um balanço entre as duas dimensões dentro do corredor de desenvolvimento ótimo. Muitos programas estão adotando uma ideia de expertise adaptativa como padrão de desenvolvimento profissional.

No caso dos professores iniciantes, a dimensão eficiência desempenha um papel psicológico importante. Em qualquer área ou nível de conhecimento, os professores iniciantes querem, frequentemente, instruções passo a passo de como fazer as coisas de forma eficiente. Os professores iniciantes querem aprender como administrar a classe, como organizar o currículo, como avaliar os alunos, como gerenciar grupos... Em geral estão muito preocupados com os “como” e menos com os porquês e os quando. Ainda que essa dimensão procedimental seja importante, a pesquisa nos mostra que por si só não conduz a um desenvolvimento profissional eficaz, a menos que se acompanhe pela dimensão inovação, que representa a necessidade de ir mais além das habilidades orientadas à eficiência e adaptar-se a novas situações.

### 3.2 OS PROBLEMAS DOS PROFESSORES INICIANTES

A inserção profissional no ensino, como comentamos, é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal. É esse o conceito de inserção que assume Vonk, autor holandês com uma década de pesquisas centradas nesse âmbito: “(...) definimos a inserção como a transição do professor em formação até chegar a ser um profissional autônomo. A inserção pode ser mais bem entendida como uma parte de um contínuo no processo de desenvolvimento profissional dos professores” (1996, p. 115).

Convém insistir nessa ideia de que o período de inserção é um período diferenciado no caminho para se tornar um professor. Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada, mas antes tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e

evolutivo (BRITTON; PAINE; PIMM; RAIZEN, 2002). O período de inserção e as atividades próprias que o acompanham variam muito entre os diferentes países. Em alguns casos se resumem a atividades burocráticas e formais. Em outros, como veremos mais adiante, configuram toda uma proposta de programa de formação cuja intenção é assegurar que os professores entrem no ensino acompanhados por outros que podem ajudá-los.

Os professores iniciantes têm, segundo Feiman (2001), duas tarefas a cumprir: devem ensinar e devem aprender a ensinar. Independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só se aprendem na prática, e isso implica que esse primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição. As principais tarefas com que se deparam os professores iniciantes são: adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; delinear adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que devem fazer isso em geral carregando as mesmas responsabilidades que os professores mais experimentados (MARCELO, 1999a).

O período de inserção profissional se configura como um momento importante na trajetória do futuro professor. Um período importante porque os professores devem realizar a transição de estudantes a professores, por isso surgem dúvidas e tensões, devendo adquirir um conhecimento adequado e competência profissional num curto período de tempo. Nesse primeiro ano os professores são iniciantes e, em muitos casos, inclusive em seu segundo e terceiro anos, podem ainda estar lutando para estabelecer sua própria identidade pessoal e profissional (ZARAGAZA, 1997).

Já se tornou clássico o trabalho desenvolvido por Simon Veenman (1984) que popularizou o conceito de “choque com a realidade” para se referir à situação que muitos docentes atravessam no seu primeiro ano de docência. Segundo esse autor holandês, o primeiro ano se caracteriza por ser, em geral, um processo de intensa aprendizagem – do tipo ensaio e erro na maioria dos casos – e caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor do prático. Os programas de iniciação tratam de estabelecer estratégias para reduzir ou reconduzir o chamado “choque com a realidade”. Os professores iniciantes se deparam com certos problemas específicos de sua posição profissional. Valli (1992) explica que os problemas que mais ameaçam os professores iniciantes são a imitação acrítica de condutas observadas em outros professores; o isolamento de seus companheiros; a dificuldade para transferir o conhecimento adquirido em sua etapa de formação; e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino. Em uma revisão mais recente, Britton et al. (1999) e Serpell (2000) confirmam que os problemas encontrados por Veenman continuam sendo atuais: como gerenciar a aula, como motivar os alunos, como se relacionar com os pais e os companheiros, definitivamente, como sobreviver pessoal e profissionalmente.

Os primeiros anos de docência não só representam um momento de aprendizagem do “ofício” do ensino, especialmente em contato com os alunos nas classes. Significam também um momento de socialização profissional. É durante as práticas de ensino que os futuros professores começam a conhecer a “cultura escolar” (KENNEDY, 1999). Mas é durante o período de inserção profissional que essa socialização se produz com maior intensidade. Nesse momento, os novos professores aprendem e interiorizam normas, valores

e condutas, etc., que caracterizam a cultura escolar na qual se integram. Entende-se que a socialização “é o processo mediante o qual um indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessários para assumir um papel na organização” (VAN MAANEN; SCHEIN, 1979, p. 211).

Mas a realidade cotidiana do professorado iniciante nos indica que muitos professores abandonam a profissão e fazem isso por estarem insatisfeitos com seu trabalho devido aos baixos salários, a problemas de disciplina com os alunos, à falta de apoio e poucas oportunidades para participar na tomada de decisões. Dizia Cochran-Smith: “Para permanecer no ensino, hoje e amanhã, os professores necessitam de condições na escola que os apoiem e pressuponham oportunidades para trabalhar com outros educadores em comunidades de aprendizagem profissional em vez de fazê-lo de forma isolada” (COCHRAN-SMITH, 2004, p. 391). Aprofundando-se nas causas, a *National Commission on Teaching and America’s Future* (Comissão Nacional de Ensino e Futuro da América) (1996) estabeleceu cinco razões pelas quais os professores abandonam a docência:

porque lhes é atribuído o ensino dos alunos com maiores dificuldades;  
porque são inundados com atividades extracurriculares;  
porque são colocados para ensinar numa especialidade ou nível diferente do que possuem;  
porque não recebem apoio da administração;  
porque se sentem isolados de seus companheiros (citado em HORN; STERLING; SUBHAN, 2002).

### 3.3 OS PROFESSORES INICIANTE E A CULTURA PROFISSIONAL

O período de iniciação ao ensino representa o ritual que há de permitir transmitir a cultura docente ao professor iniciante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura na personalidade do próprio professor, assim como a adaptação do mesmo ao entorno social em que desenvolve sua atividade docente. Tal adaptação pode ser fácil quando o entorno sociocultural coincide com as características do professor iniciante. No entanto, tal processo pode ser mais difícil quando deve se integrar a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar. Sabar (2004) faz a comparação entre os dois processos de socialização do professor iniciante e dos imigrantes. Do mesmo modo que os imigrantes se mudam para um país cuja língua normalmente não conhecem, assim como sua cultura e normas de funcionamento, “o professor iniciante é um estranho que muitas vezes não está familiarizado com as normas e símbolos aceitos na escola ou com os códigos internos que existem entre professores e alunos. Nesse sentido, os professores iniciantes parecem lembrar os imigrantes que abandonam uma cultura familiar para se mudar para um lugar atraente e, ao mesmo tempo, repelente” (COLLIS; WINNIPS).

Outros pesquisadores que revisaram o período da inserção assim como os programas que foram colocados em marcha são Wideen, Mayer-Smith e Moon (1998). Depois de sua revisão, concluem que houve muita pesquisa sobre o primeiro ano de ensino, confirmando-se a visão amplamente difundida de que esse ano supõe um choque cultural para os professores iniciantes, especialmente para os que estão mais mal preparados. Um aspecto negativo que os autores assinalam é o seguinte:

Encontramos uma população homogênea de professores iniciantes tentando aprender a ensinar a uma população heterogênea de alunos nas escolas. Também encontramos muitos programas

que têm muito pouco efeito sobre as crenças fortemente assentadas acerca do ensino que os professores trazem a seus programas de formação. Tais programas frequentemente parecem ter propósitos cruzados com as experiências que os professores em formação encontram durante suas práticas de ensino e seu primeiro ano como docentes (p. 159).

Esses programas cumprem apenas uma função burocrática, mas não contribuem para criar uma identidade profissional nos docentes.

Nesse processo de inserção em uma nova cultura (em muitos casos não tão nova, já que alguns aspectos resultam reconhecíveis devido às milhares de horas de aprendizagem por observação como aluno), os professores iniciantes abandonam os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial. Em um relatório sobre a formação do professorado na Europa, Buchberger, Campos, Kallos e Stephenson (2000) concluem que muitos aspectos positivos da formação inicial dos professores se perdem quando os professores iniciantes chegam às escolas. Afirmam: “Embora essa perda de competência signifique uma perda de recursos individuais e públicos, ainda não levou a um esforço sistemático na maior parte dos estados membros da União Europeia. Além disso, a maioria das escolas em toda a Europa ainda não desenvolveu uma ‘cultura da inserção’ para os professores iniciantes” (p. 54).

### 3.4 O QUE ACONTECE QUANDO OS PROFESSORES INICIANTES DESERTAM?

A consequência de não dar atenção aos problemas específicos que os professores iniciantes enfrentam está ficando muito cara em um elevado número de países: o abandono da docência. Referindo-nos novamente ao relatório da OCDE (*Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, 2005a), vemos que o mesmo informa que em alguns países uma grande quantidade de professores iniciantes deixa a profissão nos primeiros anos de ensino. O abandono é particularmente alto em escolas de zonas desfavorecidas, supondo um alto custo social e pessoal. Por isso reduzi-lo se converteu numa prioridade política. Ainda que os professores iniciantes não abandonem o ensino, um começo de sua carreira docente com dificuldades pode reduzir sua confiança na profissão e pode fazer com que os alunos e as escolas se ressintam.

E isso é particularmente importante já que, como nos disse o relatório da OCDE:

(...) em alguns países, nos próximos cinco a dez anos, se incorporará à profissão um número de professores muito maior do que nos vinte anos passados. Por um lado, a chegada ao mercado de numerosos professores novos com capacidades atualizadas e ideias frescas oferece a possibilidade de renovar substancialmente as escolas. Além disso, a ocasião oferece liberar recursos para a capacitação, porque um professorado jovem supõe menor pressão orçamentária. No entanto, por outro lado, se a docência não é vista como uma profissão atraente e não muda seus aspectos fundamentais, corre-se o risco de que vá diminuindo a qualidade dos centros educativos, e seria difícil recuperar-se de uma espiral de deterioração (OCDE, 2005a, p. 8).

Portanto, os sistemas educativos têm atualmente apresentado dois problemas: como conseguir que a docência seja uma profissão atraente e como conseguir manter na docência o maior número possível de bons professores. Ambos os problemas estão inter-relacionados e suas soluções, embora diferentes, são complementares. A realidade mostra que países como a Bélgica, a Suíça, a Hungria, a Finlândia, a Dinamarca

ou a Irlanda estão tendo sérias dificuldades para admitir docentes em matérias como tecnologia, matemática, ciências ou idiomas na educação secundária. Quando isso ocorre, a consequência é que os professores com menor qualificação do que a exigida cheguem à docência, que se aumente o número de alunos por salas de aula, que se desdobrem grupos ou até mesmo se deixe de dar essas matérias. Como podemos imaginar, nenhuma das opções é desejável enquanto supõem uma diminuição da qualidade do ensino e, como consequência, representam um elemento contra para atrair novos candidatos para a docência.

### 3.5 MELHORAR A RETENÇÃO E A QUALIDADE DOCENTE POR MEIO DOS PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL

Como vimos, os primeiros anos da docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, envolvido e comprometido com sua profissão. Tradicionalmente, se tem considerado o período de inserção profissional na docência segundo um modelo “nade ou afunde”, ou como eu mesmo o denominei em outro trabalho, “aterrize como puder” (MARCELO, 1999a). Na realidade, se observarmos como as profissões incorporam e socializam os novos membros, perceberemos o grau de desenvolvimento e de estruturação que têm essas profissões. Não é comum que um médico recém-formado deva realizar uma operação de transplante de coração. Nem muito menos que um arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício de moradias. Sem falarmos que se deixe um piloto com poucas horas de voo comandar um Airbus 340. Podíamos citar mais exemplos que nos mostrariam que as profissões tentam proteger seu próprio prestígio e a confiança da sociedade e de seus clientes assegurando-se de que os novos membros da profissão tenham as competências apropriadas para exercer o ofício. Algo parecido acontecia na Idade Média com os grêmios.

O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitantes e difíceis? É isso que acontece com o ensino. Em geral tem-se reservado para os professores iniciantes os centros educativos mais complexos e as aulas e os horários que os professores com mais experiência descartaram. Mas essa realidade começa a mudar, sobretudo motivada pelas causas que anteriormente expusemos e que têm a ver com o diagnóstico feito pelos relatórios internacionais que mostram que ou cuidamos dos primeiros anos do ensino ou teremos de reformular a função da escola em nossa sociedade. O relatório da OCDE a que me referi ao longo deste trabalho deixa isso claro quando afirma:

Inclusive nos países que não têm problemas para admitir professores, a falta de atenção para com os professores iniciantes tem um custo a longo prazo. A qualidade da experiência profissional nos primeiros anos de docência é entendida nesses momentos como uma influência determinante na probabilidade de abandonar a profissão docente. Os programas de inserção e apoio aos professores iniciantes podem melhorar as porcentagens de retenção de professores, melhorando a eficácia e a satisfação dos professores iniciantes em relação ao ensino (OCDE, 2005a, p. 117).

Em um livro recente intitulado *Comprehensive Teacher Induction*, Britton, Paine, Pimm e Raizen (2003) realizaram uma revisão de programas de formação de professores iniciantes em diferentes países, aos quais nos referiremos mais adiante. Mas apresentaram a ideia de que os programas podem ser bons ou não dependendo não só das atividades que incluam, mas também dos compromissos públicos que assumam, das metas que proponham, assim como dos esforços e das dinâmicas que ponham em marcha.

Os programas de inserção profissional para os professores iniciantes estão representando uma verdadeira alternativa ao que denominamos “aterrize como puder”. É preciso esclarecer que os programas de inserção devem ser entendidos como uma proposta específica para uma etapa que se diferencia tanto da formação inicial quanto da formação em serviço. Em relação aos programas de inserção, os estudos mostram que há uma grande variedade quanto às características e aos conteúdos. A duração e a intensidade são dois aspectos importantes. Os programas de inserção podem variar desde uma simples reunião no princípio do curso até programas muito estruturados que implicam múltiplas atividades. Uns estão desenhados para fazer crescer os professores iniciantes, enquanto outros estão orientados para a avaliação e remediar falhas (SMITH; INGERSOLL, 2004).

### 3.6 SOB QUE CONDIÇÕES OS PROGRAMAS DE INSERÇÃO TÊM ÊXITO?

Alguns dos princípios anteriores foram também destacados e matizados por outros pesquisadores no campo do desenvolvimento profissional dos professores. Um dos aspectos que destacam é a importância do trabalho colaborativo entre os professores. Assim fazia Hargreaves (2003) ao demandar dos professores um novo profissionalismo para serem os catalisadores da sociedade do conhecimento. Um novo profissionalismo marcado, entre outros aspectos, pelo trabalho e a aprendizagem em equipe. Little (2002) deixava claro que a pesquisa desenvolvida nas últimas décadas incide no potencial benefício educativo do trabalho em equipe. Os pesquisadores concluem que as possibilidades de melhorar o ensino e a aprendizagem se incrementam quando os professores chegam a questionar de forma coletiva rotinas de ensino não eficaz, examinam novas concepções do ensino e da aprendizagem, encontram formas de responder às diferenças e aos conflitos e se envolvem ativamente em seu desenvolvimento profissional.

Mais recentemente, Ingvarson, Neier e Beavis (2005) expuseram o mesmo problema e chegaram a conclusões bem interessantes. Sua pergunta era: que componentes da formação têm um maior impacto na melhoria do ensino dos professores? Para responder a essa pergunta pesquisaram quatro grandes programas de formação continuada de professores na Austrália. Reproduzimos as descobertas dessa pesquisa porque nos oferecem uma considerável luz para responder à pergunta acima. Trata-se de programas que:

“Oferecem aos professores oportunidades para se centrarem no conteúdo que os alunos devem aprender, do mesmo modo que se concentram em como enfrentar as dificuldades que os alunos encontrarão ao aprender o conteúdo.

Utilizam o conhecimento gerado pela pesquisa sobre a aprendizagem do conteúdo pelos alunos.

Incluem oportunidades para que os professores possam, de forma colaborativa, analisar o trabalho dos alunos.

Procuram que os professores reflitam ativamente sobre suas práticas e as comparem com padrões adequados de prática profissional.

Envolvem os professores para que identifiquem o que precisam aprender, e que planejem experiências de aprendizagem que lhes permitam cobrir essas necessidades.

Proporcionam tempo aos professores para experimentar novos métodos de ensino e receber apoio e assessoria em suas classes quando se deparam com problemas de implementação.

Incluem atividades que incentivam os professores a tornar suas práticas menos privadas de maneira que possam receber retornos de seus companheiros” (p. 15-16).

Smith e Ingersoll realizaram alguns estudos para analisar o efeito que os programas de inserção estão tendo na redução do abandono e na rotatividade do professorado iniciante. Esses autores comentam: “Vários estudos parecem apoiar a hipótese de que programas de inserção bem concebidos e bem implementados têm êxito em melhorar a satisfação no trabalho, a eficácia e a retenção dos novos professores” (SMITH; INGERSOLL, 2004, p. 684). Em seu estudo, analisam uma amostra que incluiu todos os professores iniciantes dos Estados Unidos entre 1990-2000. Se em 1990-1991, quatro em cada dez professores iniciantes participaram de algum programa formal de inserção, em 1999-2000 foram oito em cada dez. Esses programas de inserção incluem programas de conselheiros (65,5%), atividades de inserção em grupos (62%) e redução de carga docente (10,6%).

Além disso, esses autores descobriram que os professores que começaram sua carreira como professores de tempo integral deixaram o ensino em menor proporção do que os professores que a iniciaram como professores de tempo parcial. Por outro lado, os professores de educação especial tinham mais probabilidade de deixar a docência do que os outros.

Encontraram três tipos de programas de inserção:

**Inserção básica:** que inclui dois componentes: apoio com o conselheiro da mesma matéria que o professor iniciante ensina ou de outras matérias, e comunicação com o diretor e/ou chefe do departamento. Esses programas são oferecidos para 56% dos professores iniciantes.

**Indução básica + colaboração:** inclui o apoio de quatro componentes: os professores têm apoio de um conselheiro de sua mesma área de conhecimento, dispõem de comunicação com o diretor ou com o chefe do departamento, têm tempo para planejar em conjunto com outros colegas e participam de seminários com outros professores iniciantes. Representam 26% dos programas.

**Inserção básica + colaboração + rede de professores + recursos extras:** esses programas são os mais minoritários (somente 1%) e incluem o anterior, mas também a participação numa rede externa de professores e a redução da carga docente.

Como conclusão de seu trabalho descobrem que algumas atividades parecem ser mais eficazes do que outras para reduzir a rotatividade do professorado. “O fator que mais se destacou foi dispor de um

conselheiro de sua mesma especialidade, ter tempo para planejar juntamente com outros professores da mesma matéria e fazer parte de uma rede externa” (SMITH; INGERSOLL, 2004, p. 706).

Por outro lado, temos de fazer referência ao trabalho de Arends e Rigazio-DiGilio (2000), em que revisam os resultados de pesquisas e nos oferecem a seguinte síntese:

A pesquisa sobre as preocupações dos professores iniciantes indica que os programas de inserção deveriam se voltar para abordar a gestão da classe, o ensino, o estresse e a carga do trabalho, a gestão do tempo, as relações com os alunos, pais, colegas e diretores.

A qualidade de um conselheiro eficaz tem a ver com sua habilidade para proporcionar apoio emocional, ensinar sobre o currículo e propiciar informação interna acerca das normas e dos procedimentos na escola.

A formação dos conselheiros repercute numa maior eficácia em seu trabalho como mentores.

O conteúdo dos programas de formação de conselheiros deveria incluir temas relacionados com o desenvolvimento e a aprendizagem adulta, destrezas de supervisão, habilidades de relação e comunicação.

É fundamental a redução de tempo ou de carga docente para conselheiros e iniciantes.

Um regulamento formal das reuniões entre professores iniciantes e conselheiros se relaciona com um sucesso no programa.

As tarefas dos professores iniciantes deveriam ser mais fáceis do que as dos professores com mais experiência.

Os professores iniciantes valorizam e se beneficiam da discussão com colegas iniciantes, com professores da escola e com professores da universidade.

Um envolvimento e apoio efetivo do diretor é fundamental.

Os programas de inserção melhoram a eficácia dos professores iniciantes como docentes e geram satisfação para eles.

Não há evidências de que os programas de inserção melhorem a proporção de retenção a longo prazo dos professores iniciantes.

Ainda que alguns achados se repitam em relação às pesquisas examinadas anteriormente, parece-nos que na síntese de Wong há elementos interessantes que mostram as características dos programas de inserção eficientes:

Metas claramente articuladas

Recursos financeiros para apoiar as atividades de inserção

Apoio do diretor da escola

Aconselhamento com conselheiros experientes

Formação de professores conselheiros

Redução do tempo ou carga docente para professores iniciantes e conselheiros

Reuniões regulares e sistematizadas entre os professores iniciantes e seus conselheiros

Tempo para que os professores iniciantes observem os professores mais experientes

Promoção de uma constante interação entre professores iniciantes e experientes

Oficinas para os professores iniciantes antes e ao longo do ano

Orientação que inclui cursos sobre temas de interesse

Duração do programa de pelo menos um ou dois anos

Menor ênfase na avaliação e maior ênfase em assessoramento e apoio (WONG, 2004).

Esses resultados que examinamos nos mostram que já existe um considerável conhecimento acumulado em relação aos programas de inserção e às características de seus componentes. Em seguida vamos nos aprofundar nesse aspecto.

### **3.7 QUAIS SÃO OS COMPONENTES DOS PROGRAMAS DE INSERÇÃO?**

Como podemos comprovar, os programas de inserção ajudam os professores a se inserirem na realidade escolar de uma forma mais adequada e controlada. Estamos falando de programas de inserção e talvez fosse conveniente nos determos para definir o que entendemos por tal processo. Zeichner (1979) definiu a inserção como “um programa planejado que pretende proporcionar algum tipo de apoio sistemático e sustentado especificamente para os professores iniciantes durante pelo menos um ano escolar” (ZEICHNER, 1979, p. 6). Depois, complementa sua definição dizendo que se refere a professores que completaram sua formação inicial, que receberam sua certificação e que tiveram acesso ao ensino numa escola. Essa definição de Zeichner não é comumente aceita porque para muitos a inserção também é o ano de teste que se exige dos professores iniciantes antes de obterem a certificação.

A ampla difusão de programas de inserção e de conselheiros está criando a necessidade de compreender que espécie de atividade de aconselhamento tem algum tipo de influência nos novos professores e em

seus alunos. Os estudos mostram que os benefícios dos programas de inserção e aconselhamento são possíveis, mas não automáticos. Em outro estudo, Ingersoll e Smith (2003) viram que participar de um programa de inserção e trabalhar com um conselheiro reduz a probabilidade de que o novo professor deixe o ensino ou vá embora para outra escola. Mas a mera presença do conselheiro não é suficiente. Os conselheiros devem conhecer e ter destreza em suas funções como mentores.

Há uma visão estreita e limitada do aconselhamento que não o vê como uma tarefa para facilitar a entrada dos novos professores no ensino, ajudando-os nas perguntas e incertezas mais imediatas. E há uma visão do aconselhamento mais robusta, que o vê a partir de um ponto de vista evolutivo no processo de aprender a ensinar. São múltiplos, como vimos, os componentes dos programas de inserção. Horn, Sterling e Subhan (2002) os agrupam em nove elementos comuns aos programas de inserção:

**Orientação:** essa atividade é introdutória e realizada antes que comece o curso para que os novos professores se situem na escola, no currículo e na comunidade.

**Conselheiro:** esse é talvez o fator mais importante dos programas de inserção. Muito difundido devido ao seu baixo custo.

**Ajustar as condições de trabalho:** geralmente se reduz o número de alunos nas classes dos professores iniciantes e as atividades extracurriculares, proporcionando-lhes materiais, recursos e atividades de formação.

**Redução de tempo:** permite que os professores iniciantes possam realizar atividades de formação.

**Desenvolvimento profissional:** realizam-se atividades de formação que podem ter a ver com o ensino, a gestão da classe e disciplina, e com a relação com os pais.

**Colaboração com os companheiros:** essa colaboração é importante porque reduz a sensação de isolamento. A colaboração pode ser com grupos de professores que planejam ou analisam o ensino.

**Avaliação do professor:** a cada certo tempo os professores iniciantes são observados quando ensinam para se detectar seus pontos fortes e suas fraquezas.

Como veremos mais adiante, Totterdell, Budd, Woodroffe e Hanrahan (2004), autores ingleses que desenvolveram e avaliaram a implantação de programas dirigidos a professores iniciantes na Inglaterra, definem o processo de inserção (induction, em inglês) como "um acesso apoiado e avaliado à profissão docente. Os programas de inserção incluem redução de carga docente para os professores, apoio por parte de professores com experiência, atividade de formação continuada para dar resposta às necessidades dos novos professores e para a avaliação em relação aos padrões de atuação".

A ideia de que os professores iniciantes requerem um sistema estruturado para apoiar sua entrada na profissão tem mudado nos tempos atuais, desde sendo considerada como algo acessório até sendo

entendida como um elemento central no processo de retenção do professorado iniciante e na melhora da qualidade de seu ensino. Hoje é geralmente aceita como um componente fundamental de um enfoque compreensivo do desenvolvimento dos professores.

Um recente relatório do Instituto de Educação da Inglaterra (JONES et al., 2002) afirma que:

Há uma grande concordância entre os diretores de escola e os conselheiros em relação ao fato de que os programas de inserção ajudam os professores iniciantes a serem melhores professores.

A introdução do período de inserção melhorou os padrões de qualidade dos professores iniciantes, embora reste assegurar a redução de 10% da carga docente.

### 3.8 A INSERÇÃO PROFISSIONAL COMO UM CONTÍNUO

Na Inglaterra, a pesquisa revisada por Totterdell et al. (2002) mostra que o período de inserção se estabelece como uma parte do contínuo de formação continuada dos professores. Afirma que a capacidade da inserção tem relação com a proporção de retenção dos professores na docência, com a satisfação no trabalho e com o desenvolvimento de expertise nos professores. Desse modo, a inserção é entendida como um termo amplo que se refere a mecanismos de ajuda para os professores iniciantes. Esse mecanismo tem cinco objetivos principais:

Socializar os novos professores na cultura da escola

Melhorar as habilidades dos professores iniciantes

Resolver as preocupações previsíveis dos professores iniciantes, tal como a pesquisa vem mostrando

Assegurar o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, vinculando a formação inicial com seu desenvolvimento profissional

Incrementar a retenção de professores iniciantes (SERPELL, 2000)

Os programas de inserção geralmente têm três níveis de assistência: preparação, orientação e prática. O nível de preparação inclui uma orientação geral à escola e proporciona materiais sobre seu funcionamento; a orientação implica formação no currículo e na prática de ensino eficiente, oportunidades de observar classes e designação de um conselheiro; o nível de prática inclui a continuação do intercâmbio com o conselheiro, a redução da carga docente, participação em programas de desenvolvimento profissional, assim como avaliação.

Ao rever as características dos programas de inserção profissional que podem ser catalogados como bem-sucedidos, autores com a trajetória profissional e investigativa de Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust e Shulman (2005) criticam o fato de que os programas dirigidos aos professores iniciantes

no passado se caracterizaram por serem muito teóricos, com pouca conexão com a prática, oferecendo cursos fragmentados e incoerentes e sem uma clara concepção do ensino entre o professorado. Embora a maior parte da pesquisa tenha se centrado no processo de aprender a ensinar, as evidências sugerem que aquilo que os professores aprendem, no mínimo, importa tanto quanto a forma como aprendem. Assim, destacam que os resultados da pesquisa sobre os programas de formação de professores iniciantes mostram que é importante:

Uma visão compartilhada sobre o bom ensino que é consistente ao longo dos diferentes cursos e trabalhos práticos

Alguns padrões de prática e atuação bem definidos que são utilizados para orientar o planejamento e a avaliação dos cursos

Um currículo comum baseado no conhecimento sobre o desenvolvimento, a aprendizagem e o conhecimento didático do conteúdo ensinado e seu contexto

Práticas de ensino extensas (no mínimo 30 semanas)

Forte relação entre a universidade e as escolas

Utilização de estudos de caso, pesquisa ação, portfólio para relacionar a aprendizagem do professor com a prática de classe.

### **3.9 UM ELEMENTO CHAVE NOS PROGRAMAS DE INSERÇÃO: A FIGURA DO CONSELHEIRO**

Alguns programas de inserção incluem, entre suas atividades, o assessoramento dos professores iniciantes por meio de outros professores que podem ser colegas ou “mentores”. Como reconhece Galvez-Hjornevik (1986), por meio da revisão da literatura comprova-se que os conselheiros, em geral, são professores de universidade, supervisores, diretores de escola, mas, em muito poucas ocasiões, companheiros dos professores iniciantes. Independentemente disso, Borko (1986) destaca a figura do conselheiro como elemento importante dos programas de inserção e assinala que suas características devem ser as seguintes: professor permanente, com experiência docente, com habilidade na gestão da classe, disciplina, comunicação com os companheiros, com conhecimento do conteúdo, com iniciativa para planejar e organizar, com qualidades pessoais (flexibilidade, paciência, sensibilidade), etc.

A tarefa que se designa ao “mentor” é a de assessorar didática e pessoalmente o professor iniciante, de forma que se constitui num elemento de apoio. Cada vez são mais numerosos os programas de inserção ao ensino que incluem a figura do conselheiro, como o professor experiente, selecionado para ajudar o professor iniciante: “(...) um professor com experiência que assiste o novo professor e o ajuda a compreender a cultura da escola” (GALVEZ-HJORNEVICK, 1986). O conselheiro desempenha um papel de grande importância no programa de inserção, pois é a pessoa que ajuda e dá orientações ao professor iniciante, tanto no currículo como na administração da classe. Para Bolam:

Os mentores são professores experientes que se responsabilizam por ajudar os professores iniciantes. Essa ajuda pode ser dada direta ou indiretamente. Os conselheiros podem prover informação, orientar, observar classes e dar retorno sobre o que veem e ouvem, podem se envolver em grupos de discussão, proporcionam relações com outros professores, com as instituições de formação e com a Universidade, e, em algumas ocasiões, realizam a avaliação de professores iniciantes (BOLAM, 1995, p. 614).

A figura do conselheiro, como mostra Gold (1997), atende a três tipos de necessidades dos professores iniciantes: necessidades emocionais (autoestima, segurança, etc.); sociais (relações, companheirismo, etc.); e intelectuais. Bey e Holmes (1992) apresentaram alguns princípios do aconselhamento que consideramos ser de interesse reproduzir. Em primeiro lugar, o aconselhamento é um processo e uma função complexa, que requer uma estrutura organizacional adequada, bem como uma elevada sensibilidade para se acomodar a diferentes situações. Um segundo princípio que esses autores enunciam é que o aconselhamento implica apoio, ajuda e orientação, mas não a avaliação do professor iniciante. Em terceiro lugar, que a tarefa do aconselhamento exige tempo para que professores iniciantes e conselheiros entrem em contato, para que se possa estabelecer uma comunicação positiva.

Parece evidente, e assim constatamos nos diferentes estudos revistos, que os professores conselheiros que vão trabalhar com professores iniciantes devem possuir certas características pessoais (empatia, facilidade de comunicação, paciência, diplomacia, flexibilidade, sensibilidade) e profissionais (experiência demonstrada em suas classes, habilidade na gestão da classe, disciplina e comunicação com os companheiros, certa iniciativa para planejar e organizar). As qualidades que o professor conselheiro possui vão influenciar nas relações estabelecidas com o professor iniciante. Não obstante, o comportamento crucial é dispor da habilidade para trabalhar juntos, baseada na confiança mútua, no respeito e na crença de que cada um é capaz de se aperfeiçoar de forma competente (FLORES, 2006).

A figura do conselheiro e o processo de aconselhamento estão recebendo grande atenção por parte dos pesquisadores no campo da formação dos professores. Elliot e Calderhead (1995) se baseiam no modelo desenvolvido por Daloz para configurar diferentes situações da relação conselheiro-iniciante. Assim, os conselheiros podem planejar atividades inovadoras ou conservadoras. É o que Daloz chama de "desafio". A variável desafio se combina com o apoio que os iniciantes podem receber.

Dessa forma, podem se apresentar quatro situações:

\* Pouco apoio e pouco desafio conduzem a uma situação de estancamento e pouco progresso, porque o professor iniciante repete e imita o que observa.

\* Muito desafio e pouco apoio levam ao retraimento e ao medo de errar pela falta de segurança no que se faz.

\* Muito apoio e pouco desafio levam a confirmar o que existe, a manter o *status quo*.

\* Apoio e desafio em doses adequadas levam a um maior crescimento pessoal e profissional.

Mais recentemente, a Associação para a Formação de Professores (*Association for Teacher Education*) (ODELL, 2006) apresentou seis dimensões importantes em relação à qualidade dos programas de aconselhamento.

**Propósito e justificção do programa:** os programas podem variar muito em relação a suas metas. Os programas podem procurar ajudar os iniciantes a conhecer a cultura da escola e os procedimentos que nela se desenvolvem, podem procurar reter os iniciantes, ou, mais recentemente, derivar num compromisso com os padrões de ensino.

**Seleção de conselheiros e união com os iniciantes:** as características dos conselheiros aparecem como um elemento importante no sucesso de um programa de incentivo. A seleção deve assegurar que são conselheiros professores que conheçam e superem os padrões do bom ensino, que analisem e desenvolvam sua própria prática de aula, que sejam capazes de trabalhar com adultos com diferentes antecedentes, que tenham um compromisso ético com a prática, que sejam sensíveis aos pontos de vista dos outros. A união dos conselheiros com os iniciantes também é um ponto importante: a matéria que se ensina, o nível, a proximidade física são aspectos importantes.

**Formação de conselheiros:** os professores que vão atuar como conselheiros devem receber formação para o desenvolvimento de sua prática, em aspectos como análise do ensino, comunicação com os iniciantes, apoio aos iniciantes, retroação construtiva, desenvolvimento de estratégias para o aconselhamento, papéis e responsabilidades de conselheiros, avaliação do ensino, etc.

**Papéis e práticas dos conselheiros:** insiste-se na necessidade de que os conselheiros percebam a si mesmos como formadores de professores, como modelos para os iniciantes. No que diz respeito às práticas, elas deveriam incluir: interação regular com os iniciantes, observação dos iniciantes e retroação, ajuda para reduzir o estresse dos iniciantes, etc.

**Administração, desenvolvimento e avaliação do programa:** os programas de aconselhamento devem estar coordenados, adequadamente administrados, de modo que seja possível avaliar seus resultados.

**Culturas e responsabilidades de escola, distrito e universidade:** é de grande importância que exista uma forte relação entre as universidades e as escolas ou que se estabeleçam padrões de prática que sejam coerentes com o professor iniciante.

Mas apesar dos aspectos claramente positivos que podemos encontrar na figura do conselheiro, não se deve esquecer aqueles autores que viram algumas limitações ou dificuldades em sua implementação como inovação nos programas de formação do professorado. Little (1990) chamou atenção para a introdução do conselheiro como inovação, porque apresenta algumas complicações devido ao fato de ser uma inovação que não se situa no âmbito da classe ou metodológico, mas sim no nível de relações sociais que exigem aceitação. A unidade básica não é o indivíduo, e sim o par, o que determina que seja um fenômeno social e organizacional.

A figura do conselheiro aparece como uma tentativa de aproveitar e tornar rentável o conhecimento prático derivado da experiência. E surge uma primeira dificuldade com relação a saber se esse conhecimento tácito, experimental, prático, é passível de ser ensinado. Uma segunda objeção que Little apresenta refere-se ao fato de que:

A atividade de aconselhamento não está enraizada nas normas informais segundo as quais os iniciantes são introduzidos no ensino. Os políticos da educação, administradores e acadêmicos promoveram a designação formal de conselheiros sob o pressuposto de que proporcionariam apoio e ajuda, o que permitiria uma avaliação mais estrita e, portanto, melhoraria a qualidade dos docentes. Se focalizarmos nosso olhar nas tradições e preferências dos professores, observaremos que uma atividade de aconselhamento formalmente estabelecida pode constituir um caso de “coleguismo imposto” ao perseguir propósitos institucionais que os professores podem ou não subscrever” (1990, p. 323).

Outras limitações têm a ver com a possibilidade de que os conselheiros, enquanto modelos, projetem os professores iniciantes em direção a práticas docentes conservadoras (WANG; ODELL; STRONG, 2006). Dessa forma, a relação conselheiro-professor iniciante corre o risco de se converter em rito de passagem, burocrático e asséptico, em que ambos os protagonistas – conselheiros e iniciantes – participem com propósitos diferenciados, mas que não contribua para uma inserção profissional realmente colaborativa e comprometida com o desenvolvimento da escola.

## REFERÊNCIAS

ARENDS, R.; RIGAZIO-DIGILIO, A. Beginning teacher induction: Research and Examples of Contemporary Practice. *ERIC ED 450074*, 2000. ADDIN EN.REFLIST

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. Educational relevance of the study of expertise. *Interchange*, v. 17, n. 2, p. 10-19, 1986.

BERLINER, D. In Pursuit Of The Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, v. 15, n. 7, p. 5-13, 1986.

BERLINER, D. C. A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 51, n. 5, p. 358-371, 2000.

BEY, T.; A. H., C. *Mentoring: Contemporary Principles And Issues*. Reston, 1992.

BIRD, T.; LITTLE, J. W. How schools organize the teaching occupation. *The Elementary School Journal*, v. 86, n. 4, p. 493-512, 1986.

BLANKENSHIP, R. L. *Colleagues in organization: The social construction of work*. New York: Wiley and Sons, 1977.

BOLAM, R. Teacher Recruitment and Induction. In: ANDERSON, L. (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon, 1995. p. 612-615.

BOLAM, R.; McMAHON, A. Literature, definitions and model: Towards a conceptual map. In: DAY, C. (Ed.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire: McGraw-Hill Education, 2004. p. 33-60.

BOLIVAR, A. *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe, 2006.

BORKO, H. Clinical Teacher Education: The Induction Years. In: HOFMAN, J. A. E. S. (Ed.). *Reality And Reform In Clinical Teacher Education*. New York: Random House, 1986. p. 45-64.

BORKO, H.; PUTNAM, R. Learning to teach. In: CALFEE, D. B. A. R. (Ed.). New York: Macmillan, 1996. V. Handbook of Educational Psychology, p. 673-708.

BRANSFORD, J.; DARLING-HAMMOND, L.; LEPAGE, P. Introduction. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Ed.), *Preparing teachers for a changing world*. S. Francisco: Jossey Bass, 2005. p. 1-39.

BRANSFORD, J.; DERRY, S.; BERLINER, D.; HAMMERSNESS, K. Theories of learning and their roles in teaching. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Ed.). *Preparing teachers for a changing world*. S. Francisco: Jossey Bass, 2005. p. 40-87.

BRITTON, E.; PAINE, L.; PIMM, D.; RAIZEN, S. *Comprehensive Teacher Induction*. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 2002.

BUCHBERGER, F.; CAMPOS, B.; KALLOS, D.; STEPHENSON, J. *Green paper on teacher education in Europe*. Umea: Thematic Network on Teacher Education in Europe, 2000.

BULLOUGH, R. Becoming a Teacher. In: BILDDLE, B. (Ed.). *International Handbook of Teacher and Teaching*. London: Kluwer, 1998. p. 79-134.

COCHRAN-SMITH, M. Stayers, leavers, lovers, and dreamers. Insight about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, v. 55, n. 5, p. 387-392, 2004.

COCHRAN-SMITH, M.; FRIES, K. The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. In: COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. (Ed.). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 37-68.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. In: Pearson, A. I.-N. A. P. D. (Ed.). Washington: American Educational Research Association, 1999a. v. Review of Research in Education, p. 249-305.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, v. 28, n. 7, p. 15-25, 1999b.

COLLIS, B.; WINNIPS, K. Two scenarios for productive learning environments in the workplace. *British Journal of Educational Technology*, v. 33, n. 2, p. 133-148, 2002.

COOLAHAN, J. *Teacher Education and Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE), 2002. (No. OECD Education Working Paper n. 2.).

DARLING-HAMMOND, L. Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, v. 8, n. 1, 2000.

DARLING-HAMMOND, L. et. al. The design of teacher education programs. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Ed.). *Preparing teachers for a changing world*. S. Francisco: Jossey Bass, 2005. p. 390-441.

DAY, C. *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Barcelona: Narcea, 2006.

DAY, C.; ELLIOT, B.; KINGTON, A. Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, p. 563-577, 2005.

DEWEY, J. *Experience and education*. New York: Touchstone, 1938.

DUBAR, C. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin, 1991.

ELLIOT, P.; CALDERHEARD, J. Mentoring For Teacher Development. In: KERRY, T. (Ed.). *Issues In Mentoring*. London: Open University, 1995. p. 35-55.

ESTEVE ZARAZAGA, J. M. *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel, 1997.

ESTEVE, J. M. El profesorado de Secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*, 3, 2001.

FEIMAN-NEMSER, S. From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, 2001.

FLORES, M. A. Context which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teacher and Teacher Education*, v. 22, n. 2, p. 219-232, 2006.

GALVEZ-HJORNEVIK, C. Mentoring Among Teachers: A Review Of The Literature. *Journal Of Teacher Education*, v. 37, n. 1, p. 6-11, 1986.

GOLD, Y. Beginning Teacher Support. Attrition, Mentoring and Induction. In: SIKULA, J.; BUTTERY, T.; GUYTON, E. (Ed.) *Handbook of Research On Teacher Education*. 2. ed. New York: Macmillan, 1997.

HARGREAVES, A. *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York: Teacher College Press, 2003.

HARGREAVES, A.; GOODSON, I. *Teachers' professional lives: Aspirations and actualities*. London: Falmer Press, 1996.

HARGREAVES, D. The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, v. 47, n. 2, p. 122-144, 1999.

HORN, P.; STERLING, H.; SUBHAN, S. Accountability through "Best Practice" Induction Model. ERIC ED: 464039. 2002.

HOYLE, E.; JOHN, P. *Professional Knowledge and Professional Practice*. London: Cassell, 1995.

HUBERMAN, M. The model of the independent artisan. In: Little, J. W.; McLAUGHLIN, M. W. (Ed.) Teachers' Professional Relations in teachers' work. Individual, colleagues and contexts. Chicago: Teacher College Press, 1993. p. 11-50.

INGERSOLL, V.; SMITH, T. The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, v. 60, n. 8, p. 30-33, 2003.

INGVARSON, L.; MEIERS, M.; BEAVIS, A. Factors affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Educational Policy Analysis Archives*, v. 13, n. 10, 2005.

JONES, C.; BUBB, S.; TOTTERDELL, M.; HEILBRONN, R. Reassessing variability of induction for new qualified teachers: Statutory policy and schools' provision. *Journal of In-Service Education*, v. 28, n. 3, p. 495-508, 2002.

KENNEDY, M. The Role of Preservice Teacher Education. In: SYKES, L. D.-H. A. G. (Ed.) S. Francisco: Jossey-Bass, 1999. v. Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice, p. 54-85.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, p. 899-916, 2005.

LITTLE, J. W. The Mentor Phenomenon And Social Organization Of Teaching. In: CAZDEN, C. (Ed.) Review Of Research In Education. Washington: Aera, 1990. v. 16.

LITTLE, J. Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, v. 18, n. 8, p. 917-946, 2002.

LÓPEZYÁÑEZ, J.; SÁNCHEZ MORENO, M. Acerca del cambio en los sistemas complejos. In: ESTEBARANZ, A. (Ed.) Construyendo el Cambio: Perspectivas y Propuestas de Innovación Educativa. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad, 2000.

LORTIE, D. School Teachers: A sociological study. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MAGNUSSON, S.; KRAJCIK, J.; BORKO, H. Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. In: GESS-NEWSOME, J. (Ed.) New York: Kluwer Academic Publisher, 2003. v. Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and the its Implication for Science Education, p. 95-132.

MARCELO, C. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, p. 101-144, 1999a.

MARCELO, C. Formación de profesores para el cambio educativo. Barcelona: EUB, 1999b.

OCDE. Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OCDE, 2005.

PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PÉREZ, A. M. Los maestros y la reforma educativa. *Educación Interamericana de Desarrollo Educativo*, 121, p. 193-211, 1995.

SABAR, N. From heaven to reality through crisis: Novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20, p. 145-161, 2004.

SCHÖN, D. The reflective practitioner. How professional think in action. New York: Basic Books ed., 1983.

SCHWAB, J. The concept of the structure of a discipline. In: GIROUX, H. et al. (Ed.) *Curriculum and Instruction*. Berkeley: McCutchan, 1981. p. 51-61.

SHULMAN, L. Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject Specific Conceptions of Teaching. Paper apresentado no Simpósio sobre Didáticas Específicas en la Formación de Profesores, Santiago de Compostela, 1992.

SHULMAN, L. Theory, Practice, and the Education of Professional. *The Elementary School Journal*, v. 98, n. 5, p. 511-526, 1998.

SERPELL, Z. Beginning teacher induction: A review of the literature. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education, 2000. v. ERIC ED 443783.

SMITH, T.; INGERSOLL, V. What are the effects of induction and mentoring on beginning teachers turnover? *American Educational Research Journal*, v. 41, n. 3, p. 681-714, 2004.

SYKES, G. Teacher and Student Learning. Strengthening Their Connection. In: DARLING-HAMMOND, L.; SYKES, G. (Ed.) *S. Francisco: Jossey-Bass*, 1999. v. *Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*, p. 151-179.

TALBERT, J.; McLAUGHLIN, M. Professional Communities and the Artisan Model of Teaching. *Teacher and Teaching*, v. 8, n. 3, p. 325-343, 2002.

TERIGI, F. Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. PREAL, 2007a.

TOMLINSON, H. Continuing Professional Development in the Profession. In: TOMLINSON, H. (Ed.) *Managing Continuing Professional Development in Schools*. London: Paul Chapman, 1997. p. 13-26.

TOTTERDELL, M.; BUBB, S.; WOODROFFE, L.; HANRAHAN, K. The impact of new qualified teachers (NQT) induction programmes on the enhancement of teacher expertise, professional development, job satisfaction or retention rates: A systematic review of research literature on induction. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, 2004.

VAILLANT, D. Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. Revista Pensamiento Educativo, Chile, v. 41, n. 2, 2007.

VALLI, L. Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement. Action in Teacher Education, v. XIV, n. 1, p. 18-25, 1992.

VAN MAANEN, J.; SCHEIN, E. Toward a Theory of Organizational Socialization. Research in Organizational Behavior, 1, p. 209-264, 1979.

VAN VEEN, K.; SLEEGERS, P.; VAN DE VEN, P. One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. Teaching and Teacher Education, 21, p. 917-934, 2005.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VONK, J. H. C. A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. In: McBRIDGE, R. (Ed.) London: Falmer Press, 1996. v. Teacher Education Policy, p. 112-134.

WANG, J.; ODELL, S.; STRONG, M. Conversations about teaching. Learning from three novice-mentor pairs. In: DANGEL, J. R. (Ed.) Research on Teacher Induction. Teacher Education Yearbook XIV Toronto: Rowan and Littlefield Publishers, 2006. p. 125-144.

WENGER, E. Communities of practice: Learning, meaning and identify. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. Cultivating communities of practice. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WENGER, E.; SNYDER, W. "Communities of practice": The organizational frontier. Harvard Business Review, v. 78, n. 1, p. 139-145, 2000.

WIDEEN, M.; MAYER-SMITH, J.; MOON, B. A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. Review of Educational Research, 68, p. 130-178, 1998.

WILSON, S.; BERNE, J. Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development. In: IRAN-NEJAD, P. D. (Ed.) Review of Research in Education. Washington: American Educational Research Association, 1999. p. 173-209.

WILSON, S.; FLODEN, R.; FERRINI-MUNDY, J. Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations. Research Report prepared for the U.S. Department of Education. Center for the Study of Teaching and Policy, 2001.

WORLD BANK. Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries. Washington: World Bank Education, 2002.

WONG, H. Induction programmes that keep new teachers teaching and improving. National Association of Secondary School Principals, NASPP Bulletin, v. 88, n. 638, p. 41-59, 2004.

YINGER, R.; HENDRICKS LEE, M. The Language of Standards and Teacher Education Reform. Educational Policy, v. 14, n. 1, p. 94-106, 2000.

ZABALZA, M. Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida). In: ESTELLA, A. Monclús (Ed.). Granada: Comares, 2000. v. Formación y Empleo: Enseñanza y competencias, p. 165-198.

ZEICHNER, K. Teacher induction practices in US and Great Britain. Paper presented at the AERA, San Francisco, 1979.

ZEICHNER, K. The New Scholarship in Teacher Education. Educational Researcher, v. 28, n. 9, p. 4-15, 1999.

ZEICHNER, K. M. Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education. Journal of Teacher Education, v. 31, n. 6, p. 45-49, 1980.