

Formação de Professores, Discursos e Práticas de Ingressantes na Docência em Química na Educação Básica

Verônica Caldeira Leite Christino
Maira Ferreira

RESUMO

Considerando que o ingresso do professor na escola, seja durante o estágio ou nos primeiros anos de docência, suscita as primeiras impressões sobre o “ser professor” com uma reflexão fundamentada na prática profissional, propomos analisar os discursos que constituem esses profissionais em início de carreira, a partir de um estudo de caso, em uma escola pública da cidade de Pelotas/RS. O artigo trata sobre a constituição de professores de Química em meio ao hibridismo discursivo que circula no meio acadêmico e na escola, em um trabalho de análise que visa marcar tais discursos e seus efeitos nas práticas dos professores iniciantes dessa escola: estagiários e professores ingressantes. O trabalho possibilitou indicar que a validação do discurso de formação profissional na escola acontece em um tempo relativamente curto, negligenciando, por vezes, o discurso acadêmico e seus pressupostos para a formação de professores, levando-nos a pensar que, embora importantes, apenas as ações de formação continuada podem não ser suficientes, sendo necessário propor ações de acompanhamento a esses professores iniciantes, seja pela intensificação de trabalho conjunto da universidade e da escola para orientar/acompanhar estagiários, seja pela implantação de políticas para o acompanhamento sistemático aos professores principiantes, de modo a valorizar e aplicar o conhecimento produzido na e para a formação inicial de professores, em sistemas educativos, no seu cotidiano escolar e dia a dia da sala de aula.

Palavras-chave: Formação Profissional de Docentes de Química. Hibridismo Discursivo. Professores Ingressantes na Escola.

Initial Training, Practices and Discourses of Beginner Teachers in Chemistry Teaching for Basic Education

ABSTRACT

Considering that the teachers enter the school during training or in the early years of teaching, it raises first impressions about “being a teacher”, with a reflection founded in professional practice. The proposition is to analyze the discourses that constitute these professionals in the beginning of their careers, from a case study, in a public school in the City of Pelotas/RS. The article approaches

Verônica Caldeira Leite Christino é Especialista em Ensino de Ciências e Matemática, Professora do Colégio Municipal Pelotense e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Pelotas. Endereço para correspondência: Rua Alberto Rosa, 154, Pelotas/RS. E-mail: leite.veronica@gmail.com

Maira Ferreira é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pelotas. Endereço para correspondência: Rua Alberto Rosa, 154, Pelotas/RS. E-mail: maira.ferreira@ufpel.edu.br

the constitution of Chemistry teachers, through the discursive hybridism that surrounds the academic community and the school, in a work of analysis that aims to mark these discourses and their effects in the practices of the beginner teachers in such school: trainees and arriving teachers. The work made possible to indicate that the validation of the professional formation discourse in school happens in a relatively short time, sometimes neglecting the academic speech and its assumptions to teachers training. It leads to the thought that although the actions of continuous training are important, they might not be enough, and is necessary to suggest accompaniment actions to these beginner teachers, whether through intensifying the joint work of school and university to lead/follow trainees, or through implementing policies to the systematic monitoring of beginner teachers, so that they value and apply the knowledge produced in and for the initial teacher training, in educational systems, in their daily practice in school and in classroom.

Keywords: Chemistry teachers professional training. Discursive hybridism. Teachers entering the school.

INTRODUÇÃO

Em cursos de Licenciatura em Química é comum os licenciandos serem incentivados por seus professores a realizar Iniciação Científica em laboratório químico, como forma de conhecer mais sobre a Química e, principalmente, para construir um currículo profissional (de químico). Essa é uma prática que se constitui em discursos que valorizam o trabalho com a pesquisa científica, em detrimento da formação profissional docente, considerada por alguns mais fácil e, portanto, de menor valia. Mesmo com a implantação de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (BRASIL, 2002a) que instituiu especificidades aos cursos de licenciatura, deixando de ser um apêndice dos cursos de bacharelado, ainda hoje, em cursos de Química há uma maior valorização para a formação de bacharéis, sendo visto como menor a opção de exercício da docência na educação básica.

Além disso, ao ingressar na escola, durante o estágio e principalmente quando iniciam a carreira docente, os professores se deparam com a oportunidade de tomada de decisões para inovar e fazer diferente, de não ter preocupação em demasiado com a listagem de conteúdos e pensar mais na aprendizagem dos alunos, enfim, de colocar em ação discursos que o constituíram como professor em seu curso de formação. No entanto, percebem que há outros discursos em jogo, são os discursos desse outro lugar – a escola – e esses valorizam a realidade da sala de aula, a rotina da escola e fazem referência à desmotivação dos alunos. Nessa mescla de discursos que versam, entre outros, sobre a formação profissional, os saberes acadêmicos e os saberes sobre a escola, os professores constroem uma percepção sobre mudança e inovação, com efeitos no modo como organizam sua prática para o exercício da docência. Para Martins é um entrave, “[...] o ajustamento do professor iniciante à docência através da adoção de modelos presentes no seu ambiente de trabalho, com a tendência a solucionar as situações problemáticas através da observação e imitação dos profissionais próximos a ele” (MARTINS, 2004, p.58).

É provável que o professor iniciante procure respaldar seu trabalho no que já é feito na escola, observando as posturas dos professores com mais reconhecimento, procurando se adequar às normas da instituição, até mesmo para não se sentir um “estranho no

ninho”. Cabe ressaltar, no entanto, que essa postura de observação dos hábitos dos outros colegas não é necessariamente ruim e ajuda a construir aspectos do fazer docente que nem sempre são apreendidos durante os cursos de licenciatura. A própria autora reconhece isso, entendendo que “a experiência vivida dos mais cristalizados é fonte de um saber não constituído conceitualmente inclusive pelas pesquisas da Universidade” (MARTINS, 2004, p.58). A questão é que um ingresso mal sucedido dos professores na escola pode ter outros efeitos, além dos que irão constituir suas práticas docentes.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pela escola e que tem grande impacto na educação escolar é a falta de professores, sendo mais evidente em algumas áreas como é o caso da área de Química. Nessa, não há formação suficiente de profissionais e, entre os poucos que concluem os cursos de licenciatura, apenas alguns vão para as escolas, mas nem todos permanecem, caracterizando o que vem sendo chamado de evasão profissional.

Isso vem acontecendo especialmente com professores ingressantes. Takahashi (2011) em matéria intitulada *Professor “novato” desiste de aulas na rede estadual de SP* na A Folha de São Paulo, noticiou que naquele ano, apenas no mês de março “60 professores haviam finalizado o processo de exoneração, a pedido, média de mais de dois por dia letivo”. Entre as razões apresentadas para os pedidos de exoneração estavam: a falta de condições de trabalho, o desinteresse de alunos e os baixos salários.

As razões apresentadas pelos professores de São Paulo não são muito diferentes das razões apresentadas pelos professores do país, quando apontam as dificuldades no trabalho da docência. Professores com mais tempo de carreira, normalmente, apontam esses problemas e dificuldades, mas permanecem na docência, por diferentes motivos. O que surpreende é a evasão de professores em início de carreira que, em tese, estariam sendo oriundos de cursos de licenciatura reformulados, alvos de políticas visando sua melhoria, como as que imprimiram reestruturações curriculares para atender exigências das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (BRASIL, 2002a). Tais diretrizes, entre outros aspectos, aumentaram o número de horas de estágio e de prática como componente curricular, considerando que na articulação intrínseca do estágio supervisionado com as atividades de trabalho acadêmico, ela [a prática] concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Apresentamos nesse artigo um trabalho de investigação que visou analisar como os estagiários e os professores iniciantes de Química de uma grande escola pública de ensino médio da cidade de Pelotas, em meio ao hibridismo de discursos da formação profissional docente na universidade e na escola, se constituem como professores da educação básica. Além disso, propomos pensar políticas de acompanhamento ao professor iniciante, tal como as ações que vêm sendo desenvolvidas na Argentina (ALLEN, 2009). A investigação, de cunho qualitativo, utilizou entrevistas semiestruturadas aplicadas a estagiárias e professoras ingressantes na educação escolar em Química nessa escola, durante os anos de 2011 e 2012.

ANALISANDO DISCURSOS E HIBRIDISMO DISCURSIVO

A análise de discurso que propomos está fundamentada na teorização de Michel Foucault (2012) e considera o discurso tanto como ferramenta de análise quanto como objeto de pesquisa. Assim, analisar discursos que interpelam os licenciandos em seus cursos de formação e no seu campo de ação profissional, implica considerar esses discursos como sistemas de pensamento articulados por crenças, ideias e atitudes que definem os limites do que pode ser dito e, ao estabelecer os limites, produz o objeto sobre o qual fala.

O discurso como um “conjunto de enunciados que se apoiam em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2012, p.131) e sendo “constituído por um número limitado de enunciados que possibilita definir um conjunto de condições existência” (FOUCAULT, 2012, p.143), nos faz pensar sobre as coisas ditas. No caso que estamos examinando, trata de apontar as relações e as regularidades observadas em reiteradas manifestações como, por exemplo, a de que *a universidade precisa se aproximar mais da realidade da escola de educação básica*. Esse “diz-se” permeia as salas dos professores nas escolas, os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores, entre outros. Assim, não importa quem diz, mas o lugar onde é “dito” e as formações discursivas que instituem as práticas, na universidade e na escola. Com essa noção de discurso é possível pensar sobre as condições de emergência para produção de discursos e práticas que validam a formação de professores na universidade e no campo da prática profissional – a escola. No caso dessa investigação, ouvimos o que dizem as duas professoras ingressantes em Química e as duas estagiárias, em um mesmo período e oriundas do mesmo curso de licenciatura, procurando ver que enunciados são postos em circulação na escola onde foi realizada a pesquisa, mas considerando que essas professoras e estagiárias ocupam um lugar de sujeito do discurso, localizados em um tempo histórico e em um espaço de formação, não cabendo nesse tipo de análise tomar esse como “o” discurso, mas como “um” discurso que institui verdades sobre a formação docente e a prática pedagógica de professores de Química na Educação Básica.

Nessa perspectiva de teorização, argumentamos que as práticas dos professores não existem fora do discurso, pois o discurso constitui os objetos de que tratam, constituindo as práticas inerentes a eles. Fischer (2012) ao exemplificar o discurso acadêmico, afirma que é preciso considerar que esse discurso falado com uma determinada linguagem, utilizando determinados autores e conceitos e sob regras e rituais típicos do espaço acadêmico, constitui modos de ser [professor], sendo esse discurso instituidor das próprias práticas acadêmicas, “trata-se sempre de práticas, inclusive e principalmente quando se fala de discursos. Para Foucault, dizer é uma forma de fazer” (FISCHER, 2012, p.39).

Se pensarmos na prática docente, uma vez inseridos na escola, os professores são interpelados por discursos da escola, com determinada linguagem, utilizando referências e sob regras e rituais típicos do espaço escolar, sendo esses discursos, mesclados aos discursos acadêmicos, instituidores de práticas profissionais.

Lopes e Macedo (2002), pesquisadoras no campo do currículo, afirmam que a marca dos estudos de currículo, e também do próprio currículo, é o hibridismo. Para essas autoras, os processos híbridos

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

Podemos reconhecer esse hibridismo nos documentos oficiais que instituem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, 2002b), quando versam sobre a construção do sujeito autônomo, crítico, consciente, ao mesmo tempo em que compreendem o descentramento do sujeito, o respeito às diferenças, e as relações entre saber e poder.

Outra marca desse hibridismo seria a reterritorialização para o campo do currículo de discursos produzidos fora do contexto educacional, por conta da busca de um melhor entendimento da escola em tempos pós-modernos. Neste sentido, as autoras percebem uma proximidade do campo educacional com aspectos culturais mais amplos e afirmam que isso acaba gerando certa imprecisão na definição do campo curricular, podendo desconsiderar suas especificidades. Mas elas não veem como negativo os fluxos de significados entre diferentes campos (campo cultural e educacional, por exemplo) e sujeitos (professores, gestores, ativistas culturais), mas alertam para que a abertura para novos significados busque também ganhar espaços dentro do campo com o qual se relacionam, de modo que nem um nem outro discurso seja anulado.

De modo semelhante, quando falamos em hibridismo discursivo na formação de professores, vemos que os discursos que circulam na universidade com relação ao trabalho docente não são anulados quando os professores passam a exercer a profissão docente, mas eles são ressignificados ao serem confrontados com os discursos que circulam na escola. E é em meio a esse confronto, gerador de muitas dúvidas a respeito da docência, que os professores vão constituindo sua identidade profissional. Por isso, entendemos que os primeiros anos do exercício da docência são muito importantes na formação da prática profissional dos professores e deve-se ter um olhar especial para esta etapa de forjamento do profissional docente, requerendo um acompanhamento mais sistemático por parte da escola e da universidade. Neste sentido, a experiência de acompanhamento de professores ingressantes praticada na Argentina e toda construção e sistematização de informações, debates e reflexões produzidos pode contribuir para essa discussão.

O ACOMPANHAMENTO A PROFESSORES INGRESSANTES: A EXPERIÊNCIA DA ARGENTINA

Alen (2009) apresenta uma experiência na Argentina, que se faz muito pertinente no contexto de nossa discussão. Trata-se de um projeto de acompanhamento a professores

principiantes, envolvendo o Instituto Nacional de Formação Docente, as Direções de Educação Superior de distintas províncias argentinas e os Institutos Superiores de Formação Docente (ISFD) por elas designados para explorar e concretizar esta nova função do sistema formador.

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

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

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

- Favorecer a integração da comunidade escolar e seu entorno;
- Melhorar a ação pedagógica assumindo a diversidade que apresentam os alunos reais;
- Reconhecer as preocupações mais frequentes dos professores novatos (aprender a adaptar seus saberes disciplinares às realidades do terreno, a gerir as classes, a analisar a própria atividade de aula, a identificar as características de seu entorno) e as exigências vinculadas com as transformações do programa e as estruturas;
- Desenvolver a capacidade para analisar a sua própria prática (tomada de distância reflexiva);
- Consolidar sua ética profissional a partir de uma melhor compreensão do sentido e dos desafios de sua ação no marco do serviço público de educação.

A autora explica também que, de projeto piloto, o acompanhamento aos professores principiantes se transformou em uma política nacional e, desde abril de 2007, o acompanhamento aos novos docentes faz parte das linhas das políticas de desenvolvimento profissional docente. Em uma primeira etapa, as províncias interessadas selecionam as

instituições de formação docente, localizadas em zonas onde se registra uma grande mobilidade de docentes e forte presença de professores principiantes. Por outro lado, os Institutos Superiores de Formação Docente selecionados para implementar os dispositivos de acompanhamento, montam uma equipe interinstitucional integrada por um diretor do estabelecimento e pelos formadores dos professores, do campo da prática, das didáticas específicas e das disciplinas pedagógicas.

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

O projeto piloto iniciado na Argentina, com o apoio do Ministério da Educação e da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), se estendeu para outros países, tomando uma dimensão mais ampla. Em agosto de 2012, foi realizada uma reunião de trabalho sobre “Acompanhamento de novos professores e desenvolvimento profissional”, para discutir e apresentar resultados da edição do projeto para o acompanhamento de professores no Uruguai “em suas primeiras experiências de colocação no trabalho” (OEI, 2012). Nessa reunião foram discutidas questões que envolvem a inserção do ensino em situações que o professor precisa de acompanhamento para “aprender a trabalhar experimentando o exercício da profissão”.

Nessa reunião, justifica-se a implementação e ampliação de projetos de acompanhamento a professores novatos, em um trabalho colaborativo entre os Institutos de Formação de Professores e os sistemas educacionais, entre outras, por haver dificuldades dos professores mais experientes em receber as reivindicações dos professores ingressantes e para minimizar o contraste da perda de entusiasmo dos professores mais antigos com o entusiasmo dos recém-chegados com a profissão.

As discussões sobre o acompanhamento ao docente principiante desenvolvida pela Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI), e demais órgãos públicos envolvidos, parece-nos de grande relevância no contexto do exercício dos primeiros anos da docência também aqui no Brasil, conforme pudemos identificar nas questões apontadas pelas estagiárias e professoras ingressantes de Química que participaram desse trabalho.

DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS INICIANTES DE QUÍMICA

A investigação trata de um estudo de caso com as duas professoras de Química ingressantes (com até 5 anos de início na docência) e com duas estagiárias de Química no Colégio Municipal Pelotense, na cidade de Pelotas/RS. A escola, abriga cerca de 3200 alunos, dos quais, aproximadamente 1300 são do ensino médio e possui um quadro de pessoal de 88 funcionários e 276 professores. Apresenta uma área física total de 7.500 m², possui 50 salas de aula, diversos laboratórios por área de ensino, dois auditórios, ginásio coberto, canchas de esporte e 2 laboratórios de informática, entre outros espaços e setores

didáticos, sendo considerada uma das maiores escolas públicas de Educação Básica da América Latina. Mesmo com essa dimensão, em área física e número de alunos e turmas, é importante destacar o número reduzido de professores ingressantes em Química nos últimos 5 anos (2 professoras), indicando o pouco interesse de professores dessa área pela Educação Básica.

O estudo visou analisar como essas iniciantes (professoras ingressantes e estagiárias) na docência em Química se constituem como professoras da educação básica. Ao ingressarem na escola, o fazem em meio à proliferação de discursos híbridos sobre educação escolar e profissão docente. Neste trabalho analítico, utilizamos entrevistas semiestruturadas¹ e buscamos dar visibilidade às marcas desses diferentes discursos – acadêmico e escolar – sobre o “ser professor”, nas práticas dessas docentes como professoras de Química. As entrevistas foram gravadas e após, realizada a transcrição literal, motivo pelo qual algumas falas aparecem em linguagem coloquial.

As entrevistas se desenvolveram a partir de questões envolvendo: i. a formação inicial na universidade, desde aspectos referentes à organização curricular até as orientações/considerações sobre a (futura) prática docente e o seu trabalho na escola; ii. a experiência no exercício da docência – chegada na escola, impressões, impactos, desenvolvimento das aulas e relacionamento com os alunos – e sobre expectativas com relação à profissão escolhida; a prática docente na escola [no caso, das professoras ingressantes] e percepções sobre o currículo escolar e as práticas educativas realizadas.

Importante destacar que não vimos nos relatos das entrevistadas “nada de transcendente, de revelação íntima ou de estabelecimento de uma “verdade” (SILVEIRA, 2007, p.128), ao contrário, vimos como “embebidos nos discursos de seu tempo, da situação vivida e das verdades instituídas para [esses] grupos sociais” (SILVEIRA, 2007, p.128). Nesse sentido, tomamos o objeto da investigação como um sujeito interativo, que assume uma posição frente às tarefas e situações, sem ignorar ser (a entrevista) um processo de comunicação e de diálogo, entre investigador e investigado.

Com esse entendimento, localizamos nas falas das professoras e estagiárias a proliferação de discursos que marcaram sua formação inicial, na universidade, e marcam sua identidade profissional, agora na escola, destacando que esses discursos se aproximam, se contrapõem ou se reforçam, evidenciando a hibridização de discursos na constituição da identidade das docentes.

Para Lopes e Macedo (2002), a legitimidade para construir discursos no campo curricular é conferida a diferentes atores pela sua presença, entre outras, em “instituições de ensino e pesquisa, nas quais atuam como professores, pesquisadores e orientadores; em agências de fomento, em que são pareceristas e definem que tipos de estudos serão financiados; em fóruns de pesquisadores...” (LOPES; MACEDO, 2002, p.18). De modo semelhante, podemos dizer que há uma gama de sujeitos com autoridade para falar sobre a docência e o “ser professor”, na universidade e na escola, e que os discursos que

¹Aquela que se desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, podendo haver adaptações no seu decorrer (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

circulam nesses espaços, algumas vezes se reforçam, mas em outras se contrapõem, pois são configurados em práticas bastante diferentes, mesmo que ambas estejam voltadas para a educação escolar. Além desses, há os discursos que são produzidos fora do contexto educacional, mas que entram na escola e produzem efeitos nas práticas que ali são realizadas.

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

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

Analisamos as falas das professoras e estagiárias e vimos que as manifestações podem ser reunidas em torno das seguintes questões: universidade e discursos sobre a docência, escola e discursos sobre a docência, discursos acadêmico e escolar e identidade docente.

a) Universidade e discursos sobre a docência

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

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

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

Também as estagiárias relatam em suas falas um tratamento diferenciado aos alunos da licenciatura, em comparação aos alunos do bacharelado, por parte dos professores da universidade. Segundo seus relatos alguns professores ministravam aulas “menos

aprofundadas” em termos de conteúdo para os alunos da licenciatura, bem como tinham um grau de exigência diferenciado de trabalhos e relatórios, o que acabava gerando uma sensação desconfortável para esses alunos, tal como pode ser evidenciado nas falas da estagiária A:

O que nos incomoda sempre é que aula pra licenciatura é só experimentos alternativos. Porque em uma aula experimental acontece o seguinte: o bacharelado apresenta um relatório científico e a licenciatura faz um experimento alternativo. E isso se repete em várias disciplinas e a gente acaba repetindo os experimentos [...]. Por que nós vamos nos preocupar em fazer uma coisa de qualidade sendo que não querem isso da gente? A gente vê que não é essa a preocupação deles, não é nos qualificar.

[...] nas disciplinas específicas de química, onde a gente via que os professores não acreditavam muito na licenciatura, nós sempre estudamos e tiramos notas boas, pra eles verem que licenciado é gente dentro desse curso, que tem vez, tem voz, que é igual ao bacharel, ou melhor, o que é sempre a dualidade que há aqui dentro.

A primeira fala da professora X mostra dois discursos fortes e contrastantes na universidade com relação ao papel do professor no processo de aprendizagem dos alunos, o discurso que o professor é o responsável pela aprendizagem dos alunos e o discurso que se não houver interesse do aluno em aprender, não há o que o professor possa fazer. Além disso, percebe-se, dentro do próprio curso de licenciatura, a falta de estímulo por parte de alguns professores para o exercício da docência, sendo enfatizada muito mais fortemente a área da pesquisa e indústria. Pereira (2000) aponta que na maioria das universidades brasileiras, existem dentro de um mesmo curso as modalidades Licenciatura e Bacharelado, o que faz aparecer uma duplicidade de objetivos: formar pesquisadores e formar professores para o ensino básico. Segundo Pereira (2000), muitos autores acusam

[...] uma valorização maior do Bacharelado por sua relação com a formação do pesquisador e um certo descaso com a Licenciatura por sua vinculação com a formação do professor, refletindo desse modo, o desprezo com que as questões relacionadas ao ensino e, mais especificamente, ao ensino fundamental e médio, são tratadas nas universidades. (PEREIRA, 2000, p.59-60)

Mesmo considerando as mudanças propostas nos cursos de licenciatura, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002a), que implicou aumento das horas de práticas e de estágio e inclusão de disciplinas de interface (entre as disciplinas específicas da área de Química e as pedagógicas da faculdade de educação), destaca-se que as professoras ingressantes e as estagiárias fazem referência a professores mais identificados com a pesquisa, e esses continuam trabalhando no curso de licenciatura do qual as entrevistadas são, ou serão, egressas.

Assim, podemos inferir que a formação de licenciandos continua sendo feita em meio a diferentes discursos: os validados pelos professores especialistas das áreas de Química e os validados pelos professores da área de ensino.

Esse parece ser um contraste recorrente em cursos de Licenciatura em Química, verificando-se um descompasso entre o discurso das disciplinas específicas da área de Química e o das disciplinas didático-pedagógicas. O primeiro enfatiza a importância da pesquisa em laboratório para o desenvolvimento científico-tecnológico e para o trabalho nas indústrias, e coloca a docência em segundo plano, causando desmotivação nos acadêmicos para serem professores na educação básica; já o segundo, incentiva os alunos a exercerem, sim, a profissão docente e a exercerem com qualidade, entusiasmo e disposição, desenvolvendo metodologias diversificadas de ensino, entendendo tempos diferenciados para a aprendizagem dos alunos, realizando avaliação processual e não classificatória, etc. Para Pereira (2000, p.59), essa falta de integração entre as disciplinas pedagógicas e as ditas de conteúdo, tem originado “uma separação entre o *que* e o *como* ensinar”. Esses diferentes discursos vão instituindo modos de ser nos professores de Química, influenciando de modo diferenciado a subjetividade de cada sujeito. É neste sentido que identificamos a presença do hibridismo nos discursos dentro da própria academia, momento importante na constituição das identidades docentes.

b) Escola e discursos sobre a docência

A organização curricular da escola, com áreas de conhecimento organizadas em disciplinas, é parecida com a organização curricular da universidade, com áreas específicas da Química organizadas em disciplinas, no entanto, a lógica de funcionamento da escola é muito diferente, havendo ênfases próprias desse ambiente, como a orientação para preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho. Segundo os PCN (BRASIL, 2002b), tais recomendações visam tornar o ensino mais contextualizado e interdisciplinar, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades para a formação de cidadãos para o convívio social.

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

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

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

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

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

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

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

As estagiárias, embora se encontrem em uma etapa diferente das professoras iniciantes, já apresentam uma visão de escola e, ao retornarem do seu período de estágio argumentam com veemência que os professores da universidade não as prepararam para a escola que iriam encontrar e que estes precisam ir para as escolas e conhecer a realidade da educação básica, sob pena de estarem preparando professores para uma escola que não existe.

[...] a gente percebe que nos preparamos pra uma coisa e encontramos outra.[...] Então, essa é uma sugestão para os professores da academia, irem realmente nas escolas de bairro, da periferia para verem como é. (Estagiária A)

Eu acho que o professor que orienta na faculdade, eu pelo menos acho, tem uma visão meio errada do que é a escola na verdade. [...]Então, eu acho que o professor na universidade tem essa ideia de que é tudo muito fácil, de que é tudo muito bonito, mas tu dar aula pra pessoas que estão na universidade, que estão prestando atenção, que tem interesse é diferente do que tu chegar numa turma, sei lá, com 30, 40 alunos e que, na verdade, não querem nada com nada, e que estão ali, muitas vezes, porque o pai obrigou a ir. Eu acho que a realidade que a gente tem na universidade (sobre a escola) está um pouco defasada. (Estagiária B)

Observando essas falas, notamos a dificuldade que os professores iniciantes sentem ao vir da universidade com “a visão poética” sobre educação escolar e ensino de Química e se depararem com normas e condutas da escola com relação, por exemplo, aos processos de ensino e de avaliação. Também é ambígua a compreensão do que seja um “bom professor”, para as diferentes instituições. Na formação inicial, na universidade, o bom professor deve estar preocupado mais com o “como” do que com “o que” ensinar, sendo enfatizado que não deve importar a quantidade de conteúdos ensinados, mas sim, a qualidade. Já na escola, não é visto com bons olhos o professor que não “vence o conteúdo” do ano letivo.

Essas são dificuldades que acometem também os estagiários, provavelmente, por não conseguirem pôr em prática tudo que idealizaram nos seus planejamentos de ensino quando se deparam com as rotinas próprias da escola. Percebe-se nas falas das estagiárias

uma responsabilização dos professores da universidade por não as prepararem para a “realidade” que iriam encontrar. Sobre essa escola “real” Veiga-Neto (2003, p.113) faz a seguinte consideração:

O primeiro cuidado é não imaginar que a escola esteja aí para necessariamente dar respostas para o mundo. Não existe um mundo lá e uma escola aqui que dê respostas a esse mundo que parece estar lá. Existe certamente uma instituição chamada “escola” que está implicada neste mundo no sentido mais profundo, no sentido mais íntimo, no sentido até de estabelecer o que é este mundo. A rigor, não existe essa dicotomia de uma instituição dando resposta ao mundo.

De modo semelhante, poderíamos dizer que não existe uma universidade aqui para dar resposta a uma escola “real” que está lá, ambas, escola e universidade constituem o que chamamos realidade. O que parece evidente é que são espaços diferentes, com regras de formação e discursos diferentes e que, de certa forma, precisam ter alguma conexão, mas que certamente possuem especificidades diferentes e, portanto, se constituem em meio a contradições, divergências e ambivalências, com impacto na constituição da identidade dos docentes.

c) Discursos acadêmico e escolar e identidade docente.

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

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

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

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

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

Eu acho que é um pouco de cada coisa, porque de certa forma foi a academia que nos formou e que nos moldou, né? A gente aprende o estilo de aulas por imitação, então são aqueles professores que nos influenciaram como nós somos hoje. [...] nós carregamos as influências da academia, mas hoje o que sinto é que eu não sou mais tão crítica com os professores da rede. Quando eu vim da academia eu criticava muito, muito mesmo, os professores da rede e hoje em dia eu entendo, eu tento não ter aquela coisa de falar mal do meu aluno, mas eu entendo os professores mais antigos, sabe? (Professora Y)

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

Já nas falas das estagiárias, nota-se que não há uma forte identificação profissional com a docência ainda, o que é de se esperar, visto que o estágio é um tempo relativamente curto para gerar certezas relativas à profissão, podendo, ao contrário, gerar dúvidas sobre a escolha da profissão, tal como é indicado nas falas da estagiária B:

[...] eu não sei ainda se eu estou preparada psicologicamente pra ser professora, eu acho que eu não tenho como tirar uma base nesse pouco tempo de estágio que eu tive...

se eu fosse dar aula [grifo nosso], eu daria no noturno e aí iria tentar um mestrado, alguma coisa assim. Não iria me jogar pra dar aula adoidada porque eu sei que depois que a gente começa a fazer isso, a gente acaba se acomodando e já não tem tempo pra fazer mais nada. E eu não pretendo morrer dando aula **dentro de escola**. [grifo nosso]

... não é a profissão que eu sonhei, não é a coisa que eu mais quero pra minha vida, dar aula. Não vou te dizer que eu nunca vou ser professora, não tenho nada contra a profissão, eu acho que a profissão é que é muito desvalorizada.

... eu acho a profissão de professor bonita, mas ao mesmo tempo, eu acho que é a questão de não darem valor mesmo, porque a gente fala muito daquela questão do professor que dá sempre as mesmas aulas, que tem o mesmo caderno há anos, mas é muito fácil tu julgar e tu não ver que o professor tem 5, 6 turmas e 3 turnos pra dar aula...

... parece que a escola parou no tempo e a gente se pergunta por onde é que vai se começar a arrumar, se é pelo tipo de aula, se é pela carga horária do professor, se é pelo salário, porque é tanta coisa que a gente só vê reclamação.

Para outros, a experiência do estágio em rotinas que reforçam os discursos da escola, pode reforçar a opção pela profissão de professor, embora não necessariamente na educação básica, como podemos ver no relato da estagiária A:

Eu que fiz reopção para licenciatura, dizia que não ia passar 4 anos estudando pra dar aula, mas eu vi que é o que eu quero ser, **não sei se no ensino médio, se no ensino superior** [grifo nosso], mas acho que é a profissão que eu quero seguir.

Chama-nos atenção a tendência das estagiárias que se prepararam para dar aula no ensino médio, ao final pensarem em fazer mestrado e/ou doutorado para serem professoras no ensino superior e não na escola básica. Pensamos que, talvez, essa mescla de discursos a que os estagiários e professores principiantes estão submetidos, seja no curso de formação, seja na escola, acabam corroborando para essas incertezas referentes à escolha da profissão.

Acreditamos que essas incertezas são frutos de um somatório de questões, tais como a formação na universidade repleta de ambiguidades – sendo privilegiada a formação do bacharel (PEREIRA, 2000) – e a chegada dos estagiários e professores principiantes na escola, na maioria das vezes sem nenhum acompanhamento pedagógico mais efetivo. Sobre a questão dos estagiários, Maziero e Carvalho (2012) falam da importância do papel do professor supervisor da escola, que deveria fazer um acompanhamento pedagógico efetivo:

Estas contribuições específicas dadas por estes supervisores (dicas) são extraordinárias, pois espera-se que o supervisor seja um observador, in loco, participante das ações dos estagiários, enviando ao professor orientador (Universidade) as informações necessárias da atuação do estagiário para que intervenções de aperfeiçoamento da aprendizagem sejam realizadas, dessa forma as escolas tornam-se protagonistas nesse processo de constituição desse futuro professo. (MAZIERO; CARVALHO, 2012, p.71)

Pereira (2000) também salienta o papel protagonista da escola na formação do futuro professor ao afirmar que o licenciando, “continuará se formando na prática pedagógica com questões advindas da realidade escolar” (PEREIRA, 2000, p.75). No entanto, percebe-se o quanto a escola não se reconhece também como uma instituição copartícipe na formação dos professores.

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

O TÍPICO E O SINGULAR DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES: UM OLHAR PARA O ACOMPANHAMENTO DE PROFESSORES INGRESSANTES

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

Ao identificarmos a presença do hibridismo na constituição da identidade das docentes de Química, corroboramos com o entendimento de Alen e Allegroni (2009) quando apontam alguns elementos que consideram comuns às tensões de um docente novo: o encontro com os diversos discursos sobre a escola, os alunos e a profissão (vindos dos docentes mais experientes) sobre as normas e regras do cotidiano escolar, sobre regulação administrativa do trabalho docente, etc., sem contar a grande carga emocional que os docentes enfrentam no seu primeiro local de trabalho e as condições institucionais e contextuais dessas primeiras experiências na escola. Os autores também identificam vivências e realidades contrastantes, tais como o aprendizado na formação inicial acadêmica e a desvalorização/ressignificação dessa formação, as condições de vida dos alunos, as próprias condições materiais do exercício profissional, o contraste entre autonomia e submissão, entre o trabalho imposto e o trabalho em equipe, as dificuldades vividas como déficit da própria formação em contradição com o entendimento de que são inerentes à própria constituição da profissão docente.

Assim, as contribuições das falas das professoras e das estagiárias de Química são interessantes para a compreensão do que é singular e o que é típico das primeiras experiências docentes, e essas situações ora singulares, ora típicas, são sucedidas por lógicas muito mais gerais, como, por exemplo, as que apontam o hibridismo discursivo sobre o que significa ser um “bom professor”, na academia e na escola.

Outro aspecto importante assinalado por Alen e Allegroni (2009) é o de que, qualquer que seja o nível de ensino, um docente novo se insere em uma estrutura organizacional na qual ele já transitou como estudante, o que para alguns autores é reconhecida como uma importante bagagem para a formação profissional do professor, já que esta imersão na escola desde o período de escolarização se revela num acúmulo “[...] de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente [...]” (TARDIF, 2000, p.13). Tardif (2000) vai mais além, afirmando que, muitas vezes, os alunos passam pelos cursos de formação sem mudar suas posturas e crenças anteriores sobre o ensino e que são

essas práticas que eles reavivam para solucionar seus problemas, em especial, no início do exercício da profissão. Soma-se a isso a imersão na situação escolar durante os anos de estudo no ambiente acadêmico, fundamentalmente no período de sua formação prática, o estágio. No entanto, é importante perceber, como Alen e Allegroni (2009), que nesta etapa da formação – o estágio – a hierarquia institucional e os planos de trabalho priorizados são oriundos, principalmente, das instituições de formação desses docentes (universidade) e não da escola. É nesse ambiente que os futuros professores forjam o sentido da tarefa docente, revisam aspectos disciplinares, a gestão das aulas, as condições de vida e as modalidades de aprendizagem dos alunos com os quais aprendem a ser professores.

Os autores reforçam também que o típico de qualquer início na profissão docente é que este sistema de apoio e sustentação que se recebe nos anos de formação inicial se redefinem: o novo docente tem responsabilidades atribuídas pelo estado de melhoria da situação educativa de uma comunidade e, em função disso, se constroem expectativas e exigências de desempenho profissional muito diferentes das depositadas em um estudante durante seu período de estágio. Agora o professor tem de construir sozinho o seu fazer docente e, ao não ter um acompanhamento, lhe resta a alternativa de espelhar-se nos professores mais antigos da escola.

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

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das falas das professoras ingressantes e das estagiárias de Química, percebe-se que o currículo do curso de formação desses sujeitos é um currículo híbrido, não só pelas diferentes áreas de conhecimento e saberes que articulam e promovem a formação docente, mas também pelos diferentes discursos que legitimam/validam sua formação profissional. É em uma mescla de discursos e ambiguidades – na academia e na escola – que as identidades dessas docentes são forjadas, mas, mesmo considerando as ambiguidades inerentes ao processo, não podemos negar a força do discurso escolar e seus efeitos na prática docente, pois mesmo que este não anule o discurso pedagógico da formação docente, muitas vezes o sobrepõe, reforçando um dos discursos que circula na universidade e que não incentiva à docência.

Além disso, em meio a esses discursos híbridos e sem o acompanhamento adequado aos professores principiantes e estagiários, os saberes profissionais desses docentes

podem ser forjados, reiteradamente, apenas pela prática diária do professor, por tentativa e erro.

Esse estudo nos fez pensar que as atuais políticas para a melhoria na formação de professores que hoje contemplam, além de importantes ações de formação continuada, propostas de reformulação curricular e programas visando inserir e manter estudantes em cursos de licenciatura, tais como o aumento de vagas em cursos de licenciatura e o desenvolvimento de programas voltados para a iniciação à docência, deveriam incluir a proposição de ações de acompanhamento a professores iniciantes. Pois, seja pela intensificação de trabalho conjunto da universidade e da escola para orientar/acompanhar estagiários, seja pela implantação de políticas para o acompanhamento sistemático aos professores ingressantes na escola, é preciso pensar em modos de ressignificar e valorizar conhecimento produzido durante a formação inicial de professores no meio acadêmico para o desenvolvimento de sua prática profissional nos sistemas educativos, na educação básica.

REFERÊNCIAS

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

ALEN, B. ALLEGRONIA. Los inicios de una profesión: lo singular y lo típico del primer posto de trabajo. In: _____. *Acompañar los primeros pasos em la docência, explorar una nueva práctica de formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Bases Legais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 1/ 2002, de 18/02/2002. Brasília: MEC/CNE, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos PCNs*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>

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

FISCHER, R. M. B. *Trabalhar com Foucault: Arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GARCIA, M. M. A.; HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.1, p.45-56, jan./abr. 2005.

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

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento Curricular no Brasil. In: _____. *Currículo: Debates Contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p.13-54.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 1986.

MARTINS, M. A. V. Reflexões acerca do formar professores. In: GALLO, S. RIVERO, C. M. L. *A Formação de Professores na Sociedade do Conhecimento*. Bauru, SP: Edusc, 2004. p.55-77.

MAZIERO, A. R.; CARVALHO, D. G. A contribuição do supervisor de estágios na formação dos estagiários. *Acta Scientiae*, v.14, n.1, p.3-75, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/212>> Acesso em 21 abr. 2012.

OEI. *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Disponível em: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?rubrique24&debut_10ultimas=60>

PEREIRA, J. E. D. A Formação de Professores nas Licenciaturas: velhos problemas, novas questões. In: _____. *Formação de Professores: Pesquisas, Representações e Poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.53-76.

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

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

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. *Revista Brasileira de Educação*. n.13, p.5-24, jan./abr, 2000.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta as conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, M. V. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.103-126.

Recebido em: fev. 2013

Aceito em: abr. 2013