



## **A dimensão institucional no processo de socialização de professores de química em início de carreira**

The institutional dimension in the socialization process of teachers of chemistry in beginning of the career

**Graziele Borges de Oliveira Pena**

Universidade Federal de Uberlândia  
[grazieleborges@hotmail.com](mailto:grazieleborges@hotmail.com)

**Hélder Eterno da Silveira**

Universidade Federal de Uberlândia  
[helder@iqufu.ufu.br](mailto:helder@iqufu.ufu.br)

**Silvana Guilardi**

Universidade Federal de Uberlândia  
[silvana@ufu.br](mailto:silvana@ufu.br)

### **Resumo**

Este trabalho analisa as vivências de três professoras de química em início de carreira e tem por objetivo compreender como ocorre o processo de socialização delas com a cultura escolar e, também, identificar quais os conflitos e influências que emergem da relação dessas professoras com a dimensão institucional. Para tanto, utilizamos a abordagem qualitativa de estudo de caso do tipo etnográfico. Observamos, como reconhece a literatura, que o início da docência é uma fase difícil na qual o professor se sente sozinho e pressionado para se socializar com a cultura escolar. Os resultados evidenciaram que a instituição, representada pelos dirigentes e os pares, não ofereceu o apoio esperado pelas professoras em início de carreira e, ainda, não colaborou para a integração delas ao corpo profissional da escola. As influências desse processo podem afetar tanto a prática e constituição do professor iniciante quanto à sua permanência na carreira docente.

**Palavras-chave:** Início de carreira; professores de química; processo de socialização; dimensão institucional; cultura escolar.

## Abstract

This study examines the experiences of three teachers of chemistry at the beginning of their career and has the goal understand how the socialization process of them with the school culture occurs and, also, identify the conflicts and influences that emerge from the relationship of teachers with the institutional dimension. For this we use the qualitative approach of case study type of ethnographic. Observed, as acknowledged by the literature that the early of teaching is a difficult phase in which the teacher feels alone and pressed to socialize with the school culture. The results showed that the institution represented by leaders and pairs didn't provide the expected support for teachers in early carries and also didn't contribute to the integration of them to the professional body of the school. The influences of this process may affect both the practice and formation of beginning teachers regarding their stay in the teaching profession.

**Key words:** Career beginning; teachers of chemistry; socialization process; institutional dimension; school culture.

## Introdução

Alguns autores (COLE e KNOWLES, 2007; LIMA, E. *et al*, 2007; MARCELO GARCIA, 1999a; VONK, 1995) entendem que a formação do professor é um processo interminável que se inicia antes da formação básica e se estende durante toda sua carreira, denominado por alguns autores de *continuum*. Desta forma, o início da docência pode ser compreendido como uma das fases que compõe este *continuum* e se dá, efetivamente, quando o professor ingressa na vida profissional, período no qual ele passa a ter contato com o contexto escolar e vive situações reais de ensino, ambientando-se à cultura escolar vigente, lutando por fazer parte do corpo profissional da escola e assumindo efetivamente a responsabilidade pelo processo educativo de uma classe de alunos.

A escola é considerada por alguns pesquisadores como lócus da formação, que propicia um contexto privilegiado de aprendizagem, devido às situações que o professor iniciante se depara no exercício do magistério e, principalmente, às interações que ele estabelece nesse ambiente (CANDAU, 2007; CAVACO, 1995; LIMA, S. e REALI, 2002). Segundo Lima, E. (2006), o início da docência é um momento com características próprias, “no qual ocorrem as principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar a profissional/professora ou o profissional/professor ao longo de sua carreira” (p.9).

É uma fase difícil, e a expressão - “choque de realidade”-, difundida principalmente por Veenman (1988), é utilizada por vários autores para representar as dificuldades iniciais dos professores principiantes e que simboliza o “colapso dos ideais missionários elaborados durante a formação do professor com a cruel e dura realidade da vida cotidiana em sala” (p.40) [*tradução nossa*]. O “choque de realidade”, segundo a revisão realizada por esse autor, pode estar ligado a alguns fatores, entre eles: uma situação escolar problemática permeada por relações autoritárias, burocráticas e hierárquicas, relações com superiores e administradores, estruturas organizativas rígidas e isolamento.

Beach e Pearson (1998) estudaram os principais conflitos que os professores<sup>1</sup> vivenciam no início da carreira docente. Identificaram quatro tipos principais de conflitos e tensões: currículo/instrução, relacionamento pessoal, autoconceito e institucional/contextual. Essas dificuldades surgem, por exemplo, a partir do relacionamento com os pares e administração, de diferenças entre o currículo da escola e o currículo do professor, com a definição do papel do professor e pressões de socialização com cultura escolar.

Uma das abordagens de interpretação e investigação do processo de iniciação à docência é aquele em que a análise “ênfatisa os elementos sociais e culturais da profissão docente e no assumir deles por parte do professor principiante” (MARCELO GARCIA, 1999a, p.114), entendido como o processo de socialização, no qual “seletivamente adquirem os valores e atitudes, os interesses, habilidades e conhecimento – em suma, a cultura – corrente nos grupos dos quais elas são ou pretendem se tornar membros” (MERTON, READER e KENDALL, 1957 apud LÜDKE, 2007, p.25). O processo de socialização profissional implica ao professor iniciante, aprendizagens relativas às suas interações com o meio profissional, tanto em termos normativos (de adaptação ao grupo profissional ao qual pertence e à escola onde trabalha) quanto interativos (pela reciprocidade de influências entre si próprio e o meio em que trabalha) (GONÇALVES, 1995). A socialização de professores em início de carreira com a cultura escolar representa, portanto, um momento de adaptação com a instituição de ensino e a sua cultura.

A análise do processo de iniciação à carreira docente, do ponto de vista da socialização dos professores com os membros da escola, pode identificar diversas fontes de influência, tanto estruturais como pessoais, que determinam a adoção da “cultura de ensino” por parte do professor principiante (JORDELL, 1987). Jordell (1984 apud MARCELO GARCIA, 1999a) indicou um modelo com quatro níveis de influência: dimensão social, de classe, pessoal e institucional. Essa última dimensão (relação dos professores com os colegas e com a direção) será o objeto de estudo considerado neste trabalho.

Lüdke (2007), em sua investigação sobre a socialização profissional de professores, conseguiu perceber a importância de um bom “clima institucional” para o desenvolvimento profissional dos professores participantes do estudo.

*Quase todos os nossos informantes atestaram a importância da ajuda que receberam dos colegas. [...] Na fase inicial parece ter sido fundamental a boa acolhida de uma diretora, a orientação espontânea dada por supervisoras, por colegas de escola [...] A própria escola foi percebida por alguns como desempenhando papel central nesta cena inaugural (LÜDKE, 2007, p. 39).*

A partir do estudo dessa autora, é possível perceber a importância que uma boa acolhida tem para o início da docência e o papel central que a escola exerce nesse período. Segundo Veenman (1988), a satisfação do trabalho pelos professores iniciantes está diretamente ligada ao apoio e à qualidade das relações desses professores com diretor e colegas de trabalho. A socialização profissional dos professores varia de acordo com a escola e com as condições que eles encontram nesse ambiente. Os colegas e todas as características institucionais desempenham importante papel no processo de socialização dos professores, e certas propriedades da organização da escola têm implicações diretas na constituição da prática do professor (ZEICNHER e GORE, 1990). As atitudes dos colegas e fatores institucionais, dentre outros, foram também destacados, como influências socializadoras no processo de integração das professoras com a escola, no estudo realizado por Monteiro e Mizukami

<sup>1</sup> Os conflitos e tensões foram identificados durante *preservice*, ou seja, os participantes desse estudo são, ainda, alunos do curso de formação docente equivalente à nossa licenciatura plena.

(2002). Algumas docentes relataram que não tiveram problemas e outras afirmam que vivenciaram situações problemáticas.

*Aquelas para as quais a integração ocorreu sem maiores problemas parecem ter contado com uma boa receptividade por parte da supervisora, com uma avaliação positiva do trabalho que estavam desenvolvendo e por terem conseguido um bom relacionamento com alguns professores mais antigos da escola. Aquelas para as quais a integração foi problemática citam que esta resultou de conflitos com a estrutura de funcionamento, com a autoridade instituída naquela escola e com problemas disciplinares em relação aos alunos, em função da postura adotada. Pode-se dizer que na socialização das professoras são confrontados dentre outros a organização em que estas se encontram inseridas, a opinião dos pares e o contexto em que se iniciou a carreira docente (MONTEIRO e MIZUKAMI, 2002, p. 193).*

Alguns autores (LIMA, E. *et al* 2007; ZEICHNER e GORE, 1990) são unânimes ao constatar que o professor, em início de carreira, não recebe apoio institucional. Há uma escassez de ações organizadas pela instituição que proporcionem ao professor principiante ajuda para sanar dúvidas e partilhar dificuldades. A forma como a socialização do professor iniciante tem se dado, mostra que a comunidade escolar, ao invés de oferecer apoio, exerce pressão nesse processo que ocorre de forma unidirecional<sup>2</sup>. Para Rhoads (1993), a adaptação do professor iniciante, deveria ser um processo assumido de forma mútua, ou seja, entre a organização e o indivíduo (apud MARCELO GARCIA, 1999a).

Segundo Eddy (1971 apud TARDIF e RAYMOND, 2000), a administração, em alguns casos, impõe regras, além da burocracia que tenta regular, para rotinizar alunos e professores, com o intuito de manter o funcionamento da escola sem demasiados problemas. Essa postura da administração compõe uma das primeiras fases vividas pelos professores em início de carreira. Uma segunda fase corresponderia à iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola, que constitui um segundo choque para os novos professores, pois se veem obrigados a interiorizar o sistema de normas.

*Para os mais novos, o bom senso aconselha o acatamento acrítico das normas inscritas no funcionamento quotidiano da escola e a aceitação das hierarquias implícitas no relacionamento entre as pessoas, a diversos níveis. Sugere, ainda, que se ocultem os problemas, que as dificuldades se confidenciem, mas não o se assumam no coletivo, que se procurem apoios de forma discreta, ou dito, de outra maneira, que se componha com urgência uma imagem pública de domínio da situação, de sucesso profissional (CAVACO, 1995, p. 164).*

Dependendo das condições que os professores iniciantes são recebidos na escola, eles se isolam e tentam se adaptar mesmo que para isso, eles adotem posturas que discordem. Em virtude da influência da cultura escolar nas suas práticas de ensino, os professores adotam a maneira de agir prevalecente na escola, no que Lacey (1977) chama de submissão estratégica (apud FLORES, 2004). Existe uma tendência bastante generalizada na literatura para ver o professor principiante como uma pessoa passiva que se ajusta às forças exteriores da instituição (MARCELO GARCIA, 1999a).

Flores (2004) cita três situações nas quais os professores iniciantes tendem a comprometer suas crenças e imagens de como gostariam de ser. Primeiro, por que eles adotam práticas de sobrevivência, ou seja, fazem aquilo que funciona na prática, mesmo que contrarie suas

---

<sup>2</sup> Termo utilizado por Marcelo Garcia (1999a) cujo significado, está associado à socialização do professor principiante via processo de aquisição de cultura em mão única.

concepções. Segundo, que os professores se socializam no ethos do ensino e começam a fazer como veem fazer e agir seus colegas, seguindo inclusive orientações da administração da escola associadas aos resultados. E em terceiro, os professores afirmam que foram forçados a agir de determinada maneira devido ao controle externo (Ministério da Educação) e interno (regras e normas da escola) exercido sobre o seu trabalho.

*A identidade profissional do professor iniciante se afeiçoa num processo de socialização centrado na escola, tanto através da apropriação de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a atividade e o desempenho do professor (CAVACO, 1995, p. 162).*

É reconhecido pela literatura que o processo de iniciação à docência é um período marcado por intensas dificuldades. Segundo Gonçalves (1995), fatores do contexto são condicionantes que afetam o desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira. As influências desse período podem ser significativas para os professores principiantes, tanto para a constituição do tipo de professores que eles virão a se tornar, quanto para a sua permanência na profissão (FEIMAN- NEMSER, 2001). A falta de trabalhos sobre o início da carreira de professores de Química e a inexistência de estudos sobre o processo de socialização destes com a cultura escolar, dificultam conhecermos como esse processo é vivido e o modo como influencia os professores de Química em início de carreira. Dessa forma, a questão central deste estudo, se resume em verificar: Como ocorre o processo de socialização dos professores de Química em início de carreira com a cultura escolar e, também, quais os conflitos e influências que emergem da relação dos professores com a dimensão institucional?

Este trabalho analisa as vivências de três professoras<sup>3</sup> de Química em início de carreira<sup>4</sup>, que atuam ou atuaram no ensino médio em escolas públicas de ensino da cidade de Uberlândia/MG, e, tem por objetivo, compreender o processo de socialização das docentes com a cultura escolar identificando os conflitos e influências que surgem da relação das professoras com os pares e com a direção escolar.

## Metodologia

Utilizamos a abordagem qualitativa de estudo de caso do tipo etnográfico, um tipo de pesquisa que surgiu recentemente na literatura educacional, como uma adaptação da etnografia ao estudo de caso educacional, que estuda em profundidade um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade que leva em conta princípios e métodos da etnografia (ANDRÉ, 2005). A coleta de dados foi realizada durante o segundo semestre de 2008. Os três instrumentos metodológicos utilizados foram: entrevista semiestruturada, observação participante e análise documental (com ênfase no memorial). Porém, as entrevistas e observações foram suficientes para construir os dados necessários à discussão.

As entrevistas com as professoras tiveram em média, cada uma, duas horas de duração e foram gravadas em aparelho de voz digital para posterior transcrição. Com as diretoras das escolas, realizamos conversa informal e, posteriormente, transcrevemos para caderno de

---

<sup>3</sup> Foram acompanhadas e entrevistadas três professoras. Porém, é importante esclarecer que não houve nenhuma pretensão deste estudo pela escolha de professoras. Ou seja, a questão de gênero, não foi um critério adotado por esta pesquisa. Embora, não possamos considerar que a escolha se deu apenas por coincidência, pois é marcante que essa profissão ainda é, na sua maioria, composta por mulheres. A partir deste ponto do texto, iremos nos referir aos sujeitos de pesquisa como “professoras”.

<sup>4</sup> Que possuem até quatro anos de carreira.

campo todas as suas falas e relatos. Acompanhamos a rotina das professoras (aulas, reuniões, eventos, sala dos professores, dentre outros), num total de cinco inserções com cada uma delas. Consideramos, também, para fins de análise e triangulação dos dados, alguns registros: o memorial (elaborado por cada professora participante da pesquisa) e documentos que tivemos acesso quando da realização das observações em campo (provas, livro didático e planos de aulas).

## As professoras e a escolha pela carreira docente

Todas as professoras participantes deste estudo tiveram um início de carreira tenso e difícil, lidando, cada qual à sua maneira, com suas vivências e conflitos. As professoras acompanhadas: Helena, Norma e Thelma (nomes fictícios) possuíam menos de quatro anos de carreira e cursaram a licenciatura na Universidade Federal de Uberlândia. As três são efetivas ou efetivadas (denominação que se dá aos professores que, apesar de não terem feito concurso público, foram incorporados ao sistema público de ensino mineiro) para atuarem no magistério da educação básica do Estado de Minas Gerais.

A opção pela carreira docente para Helena foi influenciada pela mãe e prima que também eram professoras. Ela, ao contrário das demais participantes deste estudo, “escolheu” essa profissão e foi a única que, mesmo diante de momentos difíceis, não abandonou a sala de aula. A escolha pela carreira docente, para Norma, se deu ao acaso. Após uma semana lecionando, desistiu. Retornou à carreira algum tempo depois de sua desistência e permanece até hoje. Segundo ela, esse retorno se deu pela falta de oportunidade de emprego na indústria química. Apesar de a professora atuar no magistério, manifesta insatisfação e pretensões de abandonar a profissão. Thelma também entrou para a profissão docente por falta de oportunidade de emprego no setor industrial. Após um mês lecionando, desistiu da carreira, um dos motivos foi sua aprovação no processo seletivo de mestrado. Hoje ela realiza doutorado e pretende continuar a carreira docente, porém, para o ensino superior.

## A socialização das professoras com a cultura escolar

O choque com a realidade vivenciado por muitos professores no início da carreira docente pode ser agravado pelo modo como ocorre o processo de socialização com a cultura escolar. Nesse período, os professores precisam conhecer e se familiarizar com hábitos, valores, condutas e regras, que compõem a cultura da escola em que irão atuar. Vários são os fatores que influenciam os professores iniciantes nesse processo. Esta pesquisa investiga a influência da dimensão institucional no processo de socialização de professores de química, em início de carreira, com a cultura escolar, considerando, para isso, as relações estabelecidas entre o professor principiante com seus pares e diretores.

O contato que os alunos dos cursos de licenciatura possuem com a escola e sua cultura (práticas, fazeres, rotinas e cotidiano escolar) se dá, na maioria, por intermédio do estágio realizado nos últimos períodos (ou anos) da conclusão de sua graduação. Mas, como afirmam Lima, E. *et al* (2007), “o contato dos estudantes com o campo profissional é exógeno, ou seja, eles ainda não são efetivamente profissionais. Sendo que as marcas do início da docência aí se manifestam com algumas especificidades” (p.141). O aluno-professor, na realização das atividades de estágio, não faz parte do corpo profissional da escola, não assume responsabilidades, não conhece a cultura totalmente e não sofre nenhum tipo de cobrança pelos pares e administração. Nesse sentido, relatam as professoras:

---

**Prof<sup>a</sup>. Norma:** *O estágio serve apenas para se ter uma vaga noção do que é ser professor. Pois, você só vai sentir na pele de verdade quando a responsabilidade estiver na sua mão.*

**Prof<sup>a</sup>. Helena:** *(...) minha experiência só começou mesmo, quando comecei a trabalhar.*

No relato das docentes percebemos que o estágio, para elas, não conseguiu apresentar e discutir as especificidades do exercício do magistério. O professor só se socializa com a cultura escolar quando vivencia os primeiros momentos da carreira docente, assumindo a inteira responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem de uma turma e quando, efetivamente, luta para se integrar ao corpo profissional da escola.

As professoras participantes deste estudo demonstraram que não conheciam bem o que exatamente faziam no interior da escola e que não tinham estratégias para lidar com situações novas. No relato de Norma, verificamos sua inquietação diante de situações que poderiam acontecer e das quais ela ainda não sabia como lidar.

**Prof<sup>a</sup>. Norma:** *Minha preocupação era com tudo. Como eu deveria me comportar dentro da sala de aula se algum determinado aluno fizesse algum tipo de atitude errada, qual deveria ser o meu procedimento, como eu deveria agir. Eu não sabia como poderia reagir. Eu fiquei sabendo que em uma sala de primeiro ano, aconteceu uma briga feia dentro da sala e que o professor não deu conta de separar a briga. A partir daí, fiquei imaginando se fosse comigo, o que eu faria? Largaria a sala sozinha e buscaria ajuda ou entraria no meio e tentaria separar a briga?*

O relato sugere que a professora não se “reconhece” como profissional do magistério, mas reflete sobre possíveis situações que poderá enfrentar. Beach e Pearson (1998) identificaram esse comportamento, nos professores de seu estudo, e o denominaram-no de conflito de autoconceito. Já a professora Helena se depara com uma situação real, revelando dificuldade para lidar com a indisciplina dos alunos e com a gestão da classe, juntamente com o despreparo para resolver a situação e a falta de uma práxis para trabalhar com os alunos. Estes aspectos podem ter sido os fatores-chave que desencadearam a imitação do “estilo” de uma outra professora, no caso colega de trabalho, conforme relato abaixo:

**Prof<sup>a</sup>. Helena:** *Nesta escola, tinha uma professora nervosa, ficava de cara feia e era séria. Pensei: “gente, vou ter que ser séria assim, né!” Então eu ficava séria, mas me desgastava, eu dava dor nos ombros e pescoço. (...) e os meninos implicavam comigo. E eu percebi que o jeito não era esse. Eu tinha visto a professora e parece que para ela dava certo e eu fui tentar, para ver se era por aí, mas não dá. (...) eu percebi que deveria ser de outro jeito. Eu percebi que o jeito certo é o jeito que eu faço agora. Porque cada um dá certo de um jeito. Eu não vou ficar, lá, brava, séria e nervosa. Hoje eu sou sorridente. Hora que tem que falar sério, eu falo, hora de brincar, eu brinco.*

A imitação acrílica é reconhecida por Valli (1992) como um dos problemas que os professores enfrentam no início da docência. A imitação foi adotada claramente pela professora Helena, porque ainda não conhecia seu estilo próprio de atuação docente. Contudo,

fica evidenciado o desconforto da professora, principalmente pela rejeição que experimenta dos alunos.

## Relação com os pares

De acordo com o que foi discutido anteriormente, podemos destacar a influência dos pares (professores) no processo de socialização do professor principiante. Alguns autores (JORDELL, 1987; ZEICHNER e GORE, 1990), salientam a importância de se considerar a influência dos pares, nas reflexões que visam melhor compreender esse processo. Os pares, muitas vezes, são utilizados como modelos para os professores em início de carreira. A interferência deles pode, muitas vezes, determinar o uso de práticas ou abandono delas. A professora Helena, por exemplo, não utiliza a abordagem experimental, como na primeira escola que lecionava. Segundo a docente, ela recebia, nessa escola, apoio dos outros professores: roteiros, dicas de procedimentos e formas de condução do experimento. Todavia, na atual escola, Helena relata não possuir apoio dos professores, sendo o motivo de ter abandonado essa abordagem. Já a professora Norma deixou, em parte, de utilizar diferentes abordagens metodológicas porque outra docente, mais experiente e com maior tempo de atuação na escola, questionou a aprendizagem dos alunos por meio das metodologias utilizadas.

Segundo Rocha (2006), o relacionamento com os outros professores mais experientes pode contribuir para intensificar os conflitos no início de carreira. Essa autora destaca, a partir de suas investigações, as marcas deixadas pela disputa profissional em professores iniciantes. Essa disputa pode ser percebida no diálogo com a professora Norma.

**Prof<sup>a</sup>. Norma:** *Só não gostei da situação com uma professora de Matemática. (...) foi ela que deu as aulas de Química no ano anterior. (...) Eu senti que ela estava falando alguma coisa de mim para os alunos, talvez para ver se os alunos ficassem contra mim. (...) Eu me senti sendo observada e que, a qualquer momento, se eu cometesse um deslize, ela iria me prejudicar. (...) Eu não gostei do modo como ela me tratou, tentei lidar com a situação do jeito que eu dei conta, mas, fiquei com medo e coloquei na minha cabeça que queria era terminar o bacharelado e fazer o estágio, e então encerrei por aí.*

Para a professora, a tensão vivida com outros colegas foi um dos principais conflitos que a levaram no início da docência a desistir da carreira. Aponta, também, não ter havido intervenção da administração escolar que promovesse a interação dos professores no intuito de integrá-la ao corpo profissional da escola. O relato da professora, a seguir, revela seus sentimentos diante da falta de apoio institucional:

**Prof<sup>a</sup>. Norma:** *Foi o que me fez sentir mais pressionada, porque eu estava totalmente sozinha, eu não sabia o que fazer, não sabia o que eu fazia e eu não conhecia a escola.*

Perceber-se integrante do corpo de profissional da escola pode ser considerado um dos fatores que faz com que os professores suportem as dificuldades do início da carreira, processo denominado na literatura de “descoberta”. Segundo Huberman (1995), o que leva o professor a superar esse período de ‘sobrevivência’ é o momento de ‘descoberta’, pois este último caracteriza-se por um entusiasmo inicial, a exaltação do estar, e a situação de responsabilidade, ter sua sala, seus alunos, seu programa, se sentir como parte de um corpo profissional e a aprendizagem com os pares. A professora Norma, após um período longe da atividade didática, retorna para outra escola e relata sentir-se menos isolada.

**Prof<sup>a</sup>. Norma:** *Depois que vim para essa escola, me sinto bem melhor. Quando você tem apoio pedagógico, material e ajuda dos colegas de trabalho, eles trocam material com você e te dão conselhos e opiniões, você flui bem e de forma mais tranqüila. Agora, quando você está dentro de um navio para remar sozinha, aí é muito difícil.*

Norma sugere a importância fundamental do apoio pedagógico e do auxílio dos colegas mais experientes. Mostra que, como revela Lima, E. (2006), a aprendizagem com os pares propicia momentos de “descoberta” nos quais a “rede de ajudas” se dá através dos amigos críticos – colegas que realmente se interessam em ajudar-se mutuamente.

## Relação com a administração escolar

Assim como comenta Gold (1997), proporcionar apoio pessoal e profissional aos docentes é um fator chave para a retenção<sup>5</sup> de novos professores, porque a falta de apoio tem demonstrado ser a principal causa de abandono da docência (apud MARCELO GARCIA, 1999b). Neste cenário, a direção e administração escolar são importantes aliadas para mediar ações no interior da escola que promovam a interlocução dos docentes entre si e outros membros da equipe pedagógica no estabelecimento de uma cultura de diálogo, levando os professores a compartilhar dúvidas, medos e dificuldades. Entretanto, nos casos acompanhados, a direção revelou um papel autoritário, tradicional e rígido. Além da falta de apoio dado às professoras, as diretoras impuseram grande pressão para que as docentes se encaixassem nos “esquemas” e rotinas escolares.

Norma e Thelma demonstraram, por exemplo, subserviência quanto às regras impostas pelas direções escolares. Contudo, a professora Helena revelou outra postura frente à mesma problemática.

**Prof<sup>a</sup>. Helena:** *Às vezes, é porque a gente é nova. E a diretora no começo, queria “montar” em cima de mim. Acho que ela queria ver o meu limite, sabe? Ela começou falando alto comigo e eu comecei a falar com ela com autoridade. Ela baixou o tom de voz e agora me respeita mais. Então eu vi que ela queria me mandar e eu não deixei. Ela colocava tudo, pensando que eu ia falar baixinho com ela e agora ela me respeita. (...) a diretora adora arrumar coisa para a gente fazer. Teve um dia que ela me mandou vir aqui, eu nem vim (...) eu não deixo mandar em mim (...). Eu acho que a gente vai apanhando demais na vida, vai aprendendo e ficando mais esperta.*

No acompanhamento das três professoras, verificamos que Helena foi a única a se posicionar mais firmemente com relação às normas impostas pela direção da escola. Essa docente está, segundo Huberman (1995), numa fase de “estabilização” que se segue logo após a “iniciação da carreira”. Nessa fase, os professores afirmam-se perante os colegas com mais experiências e, sobretudo, perante as autoridades.

Na socialização das professoras participantes com a cultura escolar, a relação com a direção revelou ser um dos maiores conflitos enfrentados pelas docentes. Dividimos em três níveis as tensões das docentes com a direção escolar: metodológico, avaliativo e de natureza curricular.

<sup>5</sup> Gold (1997), em sua revisão de investigações sobre os professores iniciantes, afirma que nos Estados Unidos, 25% dos professores principiantes não ensinam mais do que dois anos, e que cerca de 40% deixam a profissão nos primeiros cinco anos (apud MARCELO GARCIA, 1999b, p.113).

## Nível metodológico

Segundo Norma, quando optou por utilizar um recurso “diferente” (data-show), do que frequentemente fazia uso, foi repreendida pela diretora e indagada sobre a organização para a aplicação desta estratégia. A professora percebeu que a diretora não gostava dessas aulas “diferentes”. De acordo com a diretora, sua maior preocupação é com o “funcionamento das aulas e que metodologias como essas - muito criativas -, não “seguram” os alunos quietos em sala. A diretora relata ainda: “o que funciona mesmo é ‘cuspir’ giz nos alunos” (fazendo referência ao uso do quadro e do giz). A reprodução da fala da diretora é percebida no fragmento abaixo da professora Norma.

***Prof<sup>a</sup>. Norma:** (...) o que eles merecem mesmo [alunos] é copiar e fazer muitas cópias, eu passo muita coisa agora no quadro, porque, como disse a diretora, é para “cuspir giz nos meninos”. Eu tive que acabar concordando com a diretora, pois a aula que funciona mesmo é com giz e quadro.*

Norma deixou de utilizar o recurso e passou a fazer uso da abordagem sugerida pela diretora. Como meio de evitar conflitos, os professores iniciantes, de forma submissa, podem aderir a modelos aceitos pelos demais, pois, dessa forma, não serão questionados (GUARNIERI, 1996). Isso colabora para regular e rotinizar as ações dos professores nas escolas com o intuito de manter seu funcionamento, evitando os problemas e tensões, evidenciando a importância da disciplina e ordem para a instituição escolar (TARDIF e RAYMOND, 2000).

## Nível avaliativo

O nível avaliativo mostra que os instrumentos de acompanhamento da aprendizagem perdem, muitas vezes, seu sentido original. A professora Norma, por exemplo, é influenciada pela fala da diretora com relação ao número máximo de alunos que ela pode reprovar por turma (no máximo 10 alunos podem ser reprovados). Relata que, segundo orientações da diretora, era necessário evitar reprovar alunos para que a escola ficasse dentro das estatísticas e metas do governo. As ações e o relato da professora demonstram que ela seguiu a orientação da diretora. Para conseguir a aprovação dos alunos, dentro do limite estabelecido pela administração escolar, a professora avalia os cadernos dos alunos apenas em função de registrar as pontuações e fazê-lo aprovados.

Noutro episódio, a professora Thelma apresenta:

***Prof<sup>a</sup>. Thelma:** (...) uma aluna tinha feito uma prova de recuperação em Química, e eu é que corrigiria sua prova. A diretora me deu as seguintes instruções: “você tem que corrigir essa prova de recuperação, dessa aluna. (...) Ela está no terceiro ano e sempre teve muita dificuldade em Química, na verdade, ela não sabe nada dos três anos de Química do ensino médio, mas ela tem que passar”.*

Thelma questionou a diretora sobre como ela faria para a aluna passar caso sua nota não fosse suficiente na prova.

***Prof<sup>a</sup>. Thelma:** “não tem importância, você passa ela mesmo assim”. E eu perguntei: “como?” (...) “Você apaga as respostas da aluna e coloca*

*“você mesma as respostas certas e dá a nota suficiente para ela ser aprovada, porque eu não vou segurar uma aluna do terceiro ano aqui na escola só por causa de Química. Ela já até saiu da escola (...)”.* Como de fato tudo aconteceu, eu fui corrigir a prova da aluna, que não tinha feito um ponto sequer na prova. Tive que apagar a prova da aluna e colocar a resposta certa para ela poder passar como a diretora havia me dito. (...) E isso foi me assustando muito, toda a reunião que eu participava na escola a diretora sempre dizia a mesma coisa: “olha pessoal, vamos procurar alguma coisa para que os nossos alunos se interessem mais, porque vocês sabem que nas avaliações a gente não pode pegar tão pesado, porque no final do ano, a gente tem que passar para frente, porque se a gente tiver um número muito grande de reprovação, o estado cai em cima da gente.”

Este episódio foi citado pela professora como sua maior decepção na escola. Parece ter sido, dentre outros motivos, aquele com maior relevância para Thelma não ter permanecido na carreira: “(...) pronto, aí eu entendi como funcionava o sistema.”

## Nível de natureza curricular

O currículo proposto pela escola em que a professora Thelma trabalhava foi seguido mesmo sem ela concordar com seu conteúdo.

**Prof<sup>a</sup>. Thelma:** (...) *A Química poderia ser trabalhada de uma forma diferente, daquele modo como a gente viu na graduação (...) Partindo do princípio de que a gente está ali e que a gente tem que entrar naquele jogo, então eu peguei a proposta curricular deles, da escola, a grade, a ementa deles e segui aquela ementa.*

**Pesquisadora:** *Você chegou a trabalhar com esses conteúdos?*

**Prof<sup>a</sup>. Thelma:** *Trabalhei, porque fui obrigada.*

**Pesquisadora:** *Como você se sentiu?*

**Prof<sup>a</sup>. Thelma:** *Um lixo! (...) Tem várias coisas na Química que eu ensinava para os alunos, que eu particularmente acho dispensável e que acaba desestimulando o aluno em relação ao ensino de Química.*

A professora justifica que utilizou o currículo da escola, porque foi obrigada, pois “tem que entrar naquele jogo”, ou seja, aderiu a uma proposta da qual não concordava. Demonstra que não se sentiu bem ensinando certos conteúdos de Química, pois, segundo ela, não são importantes para os alunos. Beach e Pearson (1998), também identificaram esse conflito, do qual chamaram de currículo e instrução, que decorre da diferença entre o currículo da escola e o currículo do professor.

## Considerações finais

A entrada para a carreira docente se mostrou difícil para as três professoras participantes deste estudo e, em parte, a socialização das professoras com a cultura escolar foi dificultada neste início de exercício profissional desencadeando momentos de isolamento, submissão, frustração, recusa e desistência da carreira. Também essa socialização foi marcada pelo

desconhecimento das docentes do contexto e da cultura escolar, evidenciando lacunas na formação inicial das professoras no tocante à realidade escolar e a saberes relacionados com a rotina e o cotidiano escolares.

Considerando-se a dimensão institucional para a análise da socialização das docentes na escola, a relação com os pares mostrou-se um dos fatores que exercem forte influência sobre o professor principiante e, conseqüentemente, sobre sua permanência no magistério. A influência dos pares pode colaborar na construção de modelos didático-pedagógicos ou mesmo como interferentes no uso de práticas educacionais. Verificamos, neste trabalho, a importância que professores, em início de carreira, atribuem a ações administrativas que promovam a integração do coletivo escolar.

Ressaltamos, ainda, o papel fundamental para a socialização de professores com a cultura escolar, da boa relação entre os docentes principiantes e a direção escolar. Evidenciamos interferentes na permanência no magistério das professoras acompanhadas, da falta de apoio recebido pelas docentes e, também, a ausência de ações da administração escolar que integrem os professores principiantes ao corpo profissional e à cultura escolar. Os conflitos identificados foram divididos em três níveis: metodológico, avaliativo e de natureza curricular. Todos mostraram que as regras impostas pela administração escolar, muitas vezes, não facilitam a implementação de um currículo dialogado e de métodos pedagógicos aprendidos pelos professores em sua formação inicial.

A dimensão institucional representada pelos pares e pela direção mostrou-se como um dos maiores conflitos no processo de iniciação à docência, principalmente na socialização deles com a cultura escolar. Tais conflitos sugerem interferências na permanência das professoras no magistério e para a constituição de suas subjetividades profissionais.

Este trabalho aponta para a necessidade do estabelecimento de uma cultura de diálogo nas escolas por meio de ações integrativas a serem realizadas entre todos educadores. Também indicam reflexões para aprimorarmos a formação docente, preparando melhor os professores para a realidade escolar e, principalmente, para o processo de inserção em uma nova cultura. Além disso, melhorias nas condições de trabalho, valorização e profissionalização docente precisam ser consideradas pelos órgãos competentes, a fim de que os professores mais experientes se sintam mais motivados e, por sua vez, colaborem com os professores iniciantes.

## Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação, o Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- BEACH, R.; PEARSON, D. Changes in Preservice Teachers' Perceptions of Conflicts and Tensions. **Teaching & Teacher Education**, v. 14, n. 3, p. 337-351, 1998.
- CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: Tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de Professores: Tendências Atuais**. 3. ed. São Carlos: EdUFScar, 2007, p.139-152.
- CAVACO, M. H. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995, p.155-191.
- COLE, A. L.; KNOWLES, G. J. Teacher Education: toward an inquiry orientation. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de Professores: Tendências Atuais**. 3. ed. São Carlos: EdUFScar, 2007, p.13-22.

- 
- 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. Os professores em início de carreira e o seu processo de mudança: influências e percursos. **Revista de Educação**, v. 12, n. 2, p. 107-118, 2004.
- GONÇALVES, J.A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995, p.141-169.
- GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. 1996. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995, p.31-78.
- JORDELL, K. Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. **Teaching & Teacher Education**, v. 3, n. 3, p. 165-177, 1987.
- LIMA S. M.; REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência. Aprende-se a ensinar no curso de formação básica?. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFScar, 2002, p.217-235.
- LIMA, E. F. et al., Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, v.10, n.15, p.38-160, 2007.
- LIMA, E. F. Sobre(as)vivências no início da docência: que recados elas nos deixam?... In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Sobrevivências**. No início da Docência. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, p.91-100.
- LÜDKE, M. Os professores e sua socialização profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de Professores: Tendências Atuais**. 3. ed. São Carlos: EdUFScar, 2007, p.25-46.
- MARCELO GARCIA, C. Formação de professores principiantes. In: \_\_\_\_\_. **Formação de professores – Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999a, p. 109-132.
- MARCELO GARCIA, C. Estúdio sobre estratégias de inserción profesional em Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 1, n. 19, p. 101-143,1999b.
- MONTEIRO, F. M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Professoras das séries iniciais do ensino fundamental: Análise de percursos e processos de formação. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFScar, 2002, p.175-201.
- ROCHA, G. A. E agora... cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. In: LIMA, E. F. (Org.). **Sobrevivências**. No Início da Docência. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, p.67-76.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, p.209-244, 2000.
- VALLI, L. Beginning Teacher Problems: Areas for Teacher Education Improvement. **Action in Teacher Education**, v. 14, n. 1, p.18-25, 1992.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser professor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). **Perpectivas y Problemas de la function docente**. Madrid: Narcea, 1988, p. 39-68.

VONK, J.H.C. Teacher Induction: Na Essential element at the Start of Teachers' Careers. **Revista Española de Pedagogia**, v. LIII, n. 200, p.5-22, 1995.

ZEICHNER, K.M.; GORE, J.M. Teacher socialization. In: HOUSTON, R. (Org.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1990, p. 329-348.

**Recebido em Setembro de 2009, aceito em MarÁo de 2010.**