

De alunas a professoras: o que dizem as docentes iniciantes sobre a sua profissão

Sabrina de Castro Botelho¹
Daniele Simões Borges²
Joice Araújo Esperança³

Resumo

Esta pesquisa buscou compreender os desafios e as aprendizagens na inserção de professoras iniciantes egressas do curso de Pedagogia, assim como identificar e compreender quais ações formativas compõem o percurso de inserção profissional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, produzida por meio da aplicação de questionários com professores da rede pública de ensino da cidade de Rio Grande/RS. As entrevistas foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo, procedendo-se a leitura atenta e a categorização de elementos recorrentes. Assim, emergiram duas categorias, quais sejam: ingresso na docência e desafios de ser professora iniciante. Conclui-se que a docência iniciante é repleta de desafios e aprendizados e que as ações da gestão escolar são fundamentais para as professoras que ingressam na carreira docente, possibilitando suporte técnico e pedagógico a essas profissionais.

Palavras-chave: Professora iniciante; Desenvolvimento profissional; Saberes docentes.

1. Introdução

No processo de formação inicial, comumente, as futuras professoras⁴ sentem-se motivadas diante da possibilidade de inserção em sala de aula. E isso, de certa forma, lhes provoca entusiasmo, afinal: como será estar numa sala de aula? O que entendem como docência e quais concepções serão mobilizadas nas situações de ensino? O que as espera?

A constatação de que a docência iniciante é uma etapa com características próprias e que se constitui, em muitos casos, como o período de transição da identidade de estudante para a de professora, marcado por sentimentos ambíguos, desafios e descobertas, mobilizou a realização de uma pesquisa com professoras ingressantes na carreira. Sendo assim, entendemos que esse momento da profissão constitui um tema profícuo e relevante no cenário da educação pública brasileira, abrindo possibilidades para problematizarmos a condição de

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Licenciada em Pedagogia pela FURG. E-mail: sabrina_botelho@hotmail.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8739-6543>

² Doutora em Educação em Ciências, Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: daniele.uab@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1320-6310>

³ Doutora em Educação Ambiental, Professora Associada do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: profajoice@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9153-3555>

⁴ Neste artigo, adotamos o gênero feminino para nos referirmos aos/às profissionais que exercem a docência. Com essa escolha, pretendemos demarcar a presença majoritária das mulheres no contexto escolar, em específico no Ensino Fundamental, buscando dar visibilidade a condições laborais que não podem ser examinadas à parte das desigualdades de gênero.

ser professora na atual conjuntura social, política e econômica e o papel estratégico das docentes nos primeiros anos da escolarização em nosso país.

O processo de precarização do ensino e a desvalorização social da figura da professora são reflexos do baixo investimento público em educação, que se expressa na defasagem dos planos de carreira, nos baixos salários e na falta de infraestrutura para o exercício das atividades de ensino com qualidade. Sob tais circunstâncias, as professoras tendem a se desencantar e a desinvestir na profissão, sofrendo com a solidão, a insegurança e a responsabilização por resultados.

Ao mesmo tempo, novas profissionais são formadas anualmente e chegam às escolas com o pensamento de mudança, motivadas a pensarem estratégias para sua atuação em sala de aula. A etapa inicial da profissão é um processo de constituição identitária que contribui centralmente para a aprendizagem do ser professora. Dessa maneira, entendemos que os primeiros anos de atuação no cotidiano escolar não representam apenas o momento de aprender a ensinar, mas também simbolizam um processo reflexivo da categoria docente, em nível individual e coletivo. Esse processo promove a construção da identidade docente em consonância com a construção dos conhecimentos pedagógicos e científicos, inter-relacionando-os no processo de aprender, estar e fazer-se professora.

Partindo desses entendimentos, neste artigo buscamos compreender e problematizar os desafios e as aprendizagens implicados na construção da docência de professoras iniciantes atuantes na Educação Básica, precisamente de pedagogas inseridas em turmas regulares de anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública de ensino da cidade de Rio Grande/RS.

Nesse sentido, acreditamos que tornar-se professora foge à regra cronológica, ou seja, é um percurso que se constitui ao longo da vida; não se pode precisar quando começa ou termina, posto que é um exercício para toda a vida. Contudo, podemos identificar etapas, ou períodos, que marcam a constituição profissional de cada professora. Assim, esta pesquisa focaliza a compreensão da docência iniciante, articulando conceitos e dados empíricos, a fim de desenvolver um estudo sobre a docência, o ser e o fazer-se professora.

2. Referencial teórico

2.1 Quem são as professoras iniciantes?

A questão de como nos constituímos professoras faz-nos pensar nos saberes necessários à atuação profissional. Um ponto importante neste processo de construção do Eu professora é a constante autoavaliação que pode ser representada pelo pensamento em

constante movimento. Desse modo, o curso de graduação, para além dos conhecimentos técnico-científicos especializados, base para uma formação competente, fornece subsídios teórico-práticos sobre a atuação docente. Nessa perspectiva, García (1997, p. 55) adverte que “não se deve pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”.

Sob esse viés, a formação inicial proporciona às professoras suporte ao ingresso em sala de aula, ou seja, a compreensão sobre o ensinar e seu significado social, a organização de currículos, de planejamentos, de perspectivas e estratégias metodológicas, de atividades didáticas, de recursos, de relações comunicacionais em sala de aula, de instrumentos de avaliação, dentre outros aspectos relativos à educação escolar. Desse modo, os conhecimentos contemplados na formação inicial criam condições para o enfrentamento de desafios colocados ao fazer docente, principalmente no que diz respeito à compreensão do papel da professora e da articulação teoria e prática. Conforme García (1997), a formação inicial oportuniza, do ponto de vista teórico-prático, um universo de conhecimentos e saberes necessários para o ingresso na vida profissional.

No entanto, para além dos conhecimentos consolidados na universidade, há experiências e saberes oriundos das vivências na escola, como estudantes, que também influenciam o processo de formação das professoras. As experiências formativas não são estanques ou lineares e as práticas das ex-professoras que conhecemos ao longo da experiência da escolarização também reverberam em nosso modo de ser docente, de tal forma que muitas vezes o curso de formação inicial não consegue abarcar a ampla gama ensinamentos que forjam a carreira docente (GARCÍA, 1997).

Comumente, nos deparamos com professoras ingressantes na carreira docente cheias de expectativas e motivadas para sua atuação profissional; esse é um momento muito almejado, pois, após todo o período de formação inicial, o desejo é de imersão e vivência efetiva da profissão. Porém, as primeiras experiências com a carreira docente podem se realizar em meio à discrepância entre teoria e prática (HUBERMAN, 1995; TARDIF, 2014). Tal percepção, pode gerar a interpretação de que teoria e prática são elementos distintos. O que buscamos focalizar com isso é que o campo da prática apresentará questões aos professores próprias da complexidade do cotidiano escolar, as quais podem parecer distantes e até distintas das problemáticas contempladas nos currículos dos cursos de Pedagogia. Contudo, acreditamos que as dúvidas e os desafios acompanham o exercício da docência, posto que

[...] não nos tornamos professores da noite para o dia. Ao contrário, fomos constituindo essa identificação com a profissão docente no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos. É nessa longa estrada que vamos constituindo maneiras de ser e estar no magistério (LIMA, 2012, p. 39).

Com relação à inserção profissional dos professores e seus desafios, Huberman (1995) nomeia a sensação da experiência inicial como “choque do real”, a qual faz as professoras questionarem-se acerca da distância entre a realidade diária e os ideais previamente pensados. Sabemos que dificuldades fazem parte do cotidiano da escola, seja em termos de infraestrutura quanto em relação à convivência com os sujeitos escolares. A falta de materiais e recursos didáticos, os relacionamentos conturbados entre estudantes, a fragmentação do trabalho e a diversidade de perspectivas, ou abordagens pedagógicas, são aspectos presentes no dia a dia das professoras. Desse modo, compreendemos que a entrada na profissão é um período desafiador, uma vez que as professoras se deparam com tensões, dúvidas e até mesmo embaraços, mas, igualmente, esse é um período de intenso aprendizado para as novas profissionais (GARCÍA, 1997; HUBERMAN, 1995).

Segundo Huberman (1995) o período de entrada na profissão pode ser caracterizado como uma fase de iniciação à docência, na qual as professoras, no ato de ensinar, passam por uma etapa de “descoberta” ou “exploração”. Segundo o autor, a descoberta está relacionada ao entusiasmo inicial de ter a própria sala de aula e a exploração, por sua vez, tende a ser restringida pela escola, que limita o papel da professora às turmas pelas quais ela se torna responsável, fazendo com que as docentes não tenham momentos para explorar outros papéis e espaços.

Nessa perspectiva, ao escrever sobre o Ciclo do Desenvolvimento Profissional, Huberman (1995) descreve fases consecutivas, que podem ser identificadas como etapas ou períodos, nos quais as docentes vivem desafios particulares. Entre essas fases, o autor destaca: iniciação à docência, estabilização, diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo e lamentações e, por último, desinvestimento. Huberman (1995) apresenta um esquema que entrelaça as fases citadas com o tempo de carreira das professoras, composto desde os primeiros anos até, aproximadamente, os quarenta anos de exercício da docência.

As fases da carreira docente elaboradas por Huberman (1995) não são marcadores fixos da profissão, mas, sim, ponderações que nos ajudam a pensar a docência como composta por expectativas que se alteram de acordo com as fases da vida. Portanto, por mais que Huberman ofereça linhas orientadoras acerca do desenvolvimento profissional, cada sujeito deve ser compreendido “enquanto corpo consciente que, em atividade historicizante, marca a

sua existência nos contextos em que influencia e é influenciado” (MACIEL, 2009, p. 67). Assim sendo, cada professora percorre um ciclo único, repleto de vivências implicadas na construção de sua identidade docente.

Segundo Huberman (1995), o primeiro período pode ser caracterizado como a fase de iniciação à docência, na qual as professoras iniciantes responsabilizam-se pelo ato educativo por meio da descoberta e do entusiasmo. A fase seguinte, da estabilização, é importante devido à tomada de responsabilidades e é considerada decisiva na afirmação da identidade docente. Na docência, essa etapa é marcada por maior liberdade em sala de aula, confiança no estilo de ensino e sentimento de pertencimento ao corpo docente. A próxima fase, nomeada de diversificação, é composta por variações (de materiais didáticos, de modos de avaliação etc.) na expectativa de renovação das aulas.

Após, na fase da serenidade e distanciamento afetivo a professora se vê confiante nos fatos diários, com menos ambição e distanciada dos/as estudantes, devido às gerações que os/as separam. Na fase do conservadorismo e das lamentações, as professoras reclamam de os alunos serem menos disciplinados, da política educacional, que se apresenta confusa, de suas colegas de trabalho serem menos sérias etc.

A última fase descrita por Huberman (1995), nomeada como desinvestimento, é encontrada não apenas em professoras em final de carreira, mas em momentos da trajetória profissional em que as docentes, de certa forma, aparentam desistir de investir na carreira. O desprendimento encontrado também é visto a partir da maior focalização em determinadas turmas ou tarefas.

Huberman (1995), ao propor o ciclo profissional, apresenta a fase inicial como um período que perdura pelos três primeiros anos de atuação das professoras. Pensando no Plano de Cargos e Carreira do município da cidade de Rio Grande/RS⁵, por exemplo, podemos vincular esse período com a duração do estágio probatório, o qual acontece durante três anos e é avaliado trimestralmente pela gestão da escola.

Entretanto, outros/as autores/as compreendem a iniciação à docência como um período mais longo, que pode durar até os cinco primeiros anos da carreira. Conforme Tardif (2014, p. 82), “as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho”. Tanto Huberman (1995) quanto Tardif (2014) compreendem a iniciação à docência como uma etapa de transição da vida estudantil para o período inicial de constituição da docente, para o mundo do trabalho. Essa fase é composta

⁵ Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-rio-grande-rs> Acesso em: 05/05/2021.

pela experimentação e pela descoberta, correspondendo aos primeiros anos da vida profissional, marcada por tentativas e erros, sendo caracterizada como inspiradora ou decepcionante.

Diante desses estudos, assumimos o termo “professora iniciante” para designar as professoras que têm sua primeira experiência profissional e, nesta pesquisa, olharemos especificamente para sua inserção no Ensino Fundamental. Dito isso, elucidamos que partiremos de um recorte que focaliza as professoras que estão vivenciando os primeiros três anos de atuação, correspondendo ao período de estágio probatório.

2.2 A professora iniciante e o desenvolvimento profissional: alguns dilemas e perspectivas

A formação de professoras no Brasil constitui-se num campo de lutas em busca de valorização e visibilidade da classe profissional (CARVALHO, 1999). A docência se constitui socialmente com um viés de prestação de serviços e ao longo da história da educação nem sempre foi valorizada como profissão, sendo considerada em alguns períodos como uma atividade não remunerada e significada como “dom” ou “vocação” (CARVALHO, 1999).

Os impactos contemporâneos foram transformando esse cenário, principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN) nº 9394/96, marco legal de importantes conquistas, como a exigência de formação em nível superior para o exercício da docência. Nesse contexto, é interessante pontuar que no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, de maneira geral, houve a preocupação com a inserção da docência nas agendas políticas. Nesse período, ainda que a reforma educacional de cunho neoliberal já estivesse em curso, identificou-se a docência como principal responsável pela qualidade da educação nacional.

Quando pensamos em educação de qualidade para todos é necessário reconhecer a importância e o compromisso de ser professora da Educação Básica. Assim, cabe a essa profissional uma busca permanente pela formação continuada e qualificada. Por outro lado, é preciso também enfatizar o pouco investimento na formação dos quadros docentes por parte do Estado, mostrando-se necessário o fortalecimento de políticas que respaldem o trabalho docente e a educação como um todo, já que a responsabilidade pela qualidade da educação escolar não pode ser apenas das professoras. A precariedade da formação e das condições de trabalho conduz e reforça a atual desvalorização e desprestígio em relação à profissão docente.

Desse modo, compreendemos que no decorrer da história da educação o contexto escolar foi mudando, até assumir os contornos do modelo de escola que vivemos hoje, o qual tem se caracterizado pela crescente valorização do conhecimento pedagógico. Mesmo que ainda vivamos reflexos da educação com cunho assistencialista, atualmente temos uma escola que não abdicou totalmente da tarefa de atendimento social, mas que busca relacioná-la à prática política e à formação crítica, com vistas a transformar a vida dos cidadãos, valorizando os conhecimentos científicos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

Tendo como horizonte o desenvolvimento integral dos/as estudantes como desafio da docência, as professoras iniciantes chegam às escolas e inserem-se num cenário em mudança. Por isso, é de suma importância o processo de ingresso dessas profissionais para a instituição escolar como um todo. Porquanto o professor que inicia sua vida profissional enfrentará alguns dilemas, precisa de orientação para que este seja um momento de partilha e não de solidão profissional. Em outras palavras, compreender sua profissão e seu lugar, nesse caso a escola, deve ser um trabalho amparado e compartilhado.

Em termos legais, a LDBEN n° 9394/1996 elucida que o ensino superior habilita uma professora, valorizando seus conhecimentos pedagógicos e saberes disciplinares específicos para o ensino formal. Atualmente, anos após a criação dessa lei, podemos destacar diversos avanços e desafios da carreira docente. A docência não se resume ao domínio técnico de determinado conteúdo, saber ou habilidade. Ser professora é assumir um compromisso com a formação do outro, um compromisso ético, pautado numa relação horizontal com vistas a aprendizagem com qualidade científica e social. É também um compromisso político, não partidário, dirigido para a compreensão e a intervenção social, para a construção da sociedade democrática.

Nessas circunstâncias, o domínio de conhecimentos pedagógicos possibilitado pela formação inicial não significa que teremos respostas prontas ou que não seremos confrontadas com situações inesperadas no cotidiano escolar, as quais demandarão reflexão e reinvenção da identidade profissional, entrelaçando teoria e prática. Dessa forma, destacamos o componente reflexivo e a condição inacabada da formação docente, conforme Vasconcellos (2011):

O despreparo (para não dizer desespero) de muitos professores é facilmente constatável: reprodução de metodologia instrucionista, dificuldade em lidar com conflitos em sala de aula, desorientação diante do aluno que não está aprendendo, dependência do livro didático, fácil aceitação das apostilas padronizadas, pouca produção de material próprio, professor pouco escreve (mesmo para o jornal interno da escola), intimidação frente às pressões dos pais, presa fácil dos modismos pedagógicos, vítima de “pacotes pedagógicos” das mantenedoras, expectador dos palpites externos e estranhos ao mundo da educação, invasão de profissionais de outras áreas do magistério (VASCONCELLOS, 2011, p. 37).

É importante que as professoras tenham participação ativa no processo escolar desde a formação inicial, posto que a própria identidade docente apresentará traços dessas vivências. Para tanto, é necessário assegurar que a formação de professoras possibilite às profissionais conhecimentos e vivências para lidarem com o processo formativo dos/as estudantes no plano cognitivo, afetivo, sensorial, estético, ético e moral.

Desse modo, o desenvolvimento profissional ocorre quando a professora compreende o processo formativo dos/as estudantes e o seu como docente e, assim, com o decorrer do tempo, adquire conhecimentos e habilidades que subsidiam a prática em sala de aula. O desenvolvimento profissional supera a formação inicial, pois não se reduz a ela. Conforme Tardif (2014, p. 36) “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Dessa perspectiva, o desenvolvimento profissional é entendido como um processo em longo prazo, constituído por diferentes tipos de experiências que promovem o desenvolvimento da identidade profissional. Segundo García (2009, p. 12), esse desenvolvimento ocorre “no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto”.

Logo, para pensarmos o desenvolvimento profissional, precisamos compreender os aspectos que o constituem, como as experiências adquiridas no contexto escolar, as experiências construídas formalmente, por meio de estudos em instituições credenciadas, e as experiências pessoais, aquelas que levam em consideração ideias, valores e crenças. De acordo com García (2009):

Como podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais. (GARCÍA, 2009, p. 12).

A formação continuada das professoras é um processo que perdura ao longo dos anos de atuação na carreira, interligando experiências e conhecimento científico. A formação continuada é, pois, um processo permanente e aberto que concorre para que a professora reflita sobre os problemas colocados pela prática, estudando além de sua formação inicial. A esse movimento nomeamos desenvolvimento profissional.

3. Abordagem metodológica

A pesquisa desenvolvida organizou-se por meio dos princípios da pesquisa qualitativa. Utilizamos como recurso para produção empírica um questionário com questões abertas, buscando compreender como as professoras significam o processo de iniciação à docência. Com a pesquisa qualitativa, pretendemos alcançar aspectos subjetivos e objetivos, visando tecer argumentos reflexivos e não apenas quantificar dados ou apontar lacunas. Portanto, pesquisamos para “compreender o vivido e transcender o empiricamente dado” (MACHADO, 1997, p. 35).

Optamos pelo questionário com questões abertas em razão da possibilidade de as participantes não serem limitadas por respostas fechadas, contribuindo para a problematização e a compreensão dos dados. Diante disso, optamos por criar o questionário por meio de um formulário *online*. Tal alternativa foi acolhida em virtude da agenda das professoras contatadas para participação na pesquisa.

A respeito da produção dos dados, foi organizado um questionário com onze questões abertas, as quais trataram do ingresso das professoras na rede pública de ensino e seu desenvolvimento durante os primeiros anos de inserção na docência. Para a constituição da amostra, levando em consideração o interesse da pesquisa em professoras iniciantes, utilizamos os seguintes critérios: a) ter a escola como campo de atuação profissional e espaço da primeira experiência como professora; b) ter no máximo 3 anos de atuação.

O convite para a participação na pesquisa foi feito no grupo “Concurso Prefeitura Municipal do Rio Grande – SMED”, via *Facebook*, com o total de 3.424 membros. Do referido grupo, sete professoras apresentavam o perfil buscado na pesquisa, dessas apenas quatro se disponibilizaram para participar, levando em consideração alguns critérios de pesquisa e disponibilidade de tempo para ela. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras iniciantes no Ensino Fundamental em fase de inserção na carreira docente na rede pública de ensino.

O último movimento metodológico consistiu na análise das respostas ao questionário, realizada por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). No processo de análise buscamos problematizar e retomar o tema principal de pesquisa, que é a docência iniciante e o processo de ingresso na carreira docente. Para tanto, num primeiro momento procedemos à organização do material e à leitura atenta das respostas. Depois, partimos para exploração do material.

Nessa etapa foi produzido um quadro de análise codificando trechos e palavras-chave dos extratos, visando a categorização e contagem frequencial para obter a descrição do conteúdo das entrevistas (BARDIN, 2011). A partir desse processo, chegamos a terceira etapa da pesquisa: o tratamento dos resultados. Assim, foram construídas duas categorias, as quais foram nomeadas de “ingresso na docência” e “desafios de ser professora iniciante”. A primeira categoria elucida como é o início da carreira docente e a segunda, abrange os desafios de ser professora, com ênfase nos desafios presentes no ambiente profissional e no contato com as redes de apoio.

4. Análises dos Resultados

4.1 Ingresso na docência

O ingresso na docência com renumeração e reconhecimento é muito almejado por todas que cursam licenciatura. As professoras no ingresso de carreira experienciam um misto de sentimentos e o ingresso na carreira é produtivo porque implica a passagem de estudante à docente, provocando estranhamentos e reflexões constantes.

O grupo de professoras investigadas teve o ingresso na docência por concurso público, num período de aproximadamente um a nove anos, entre a inserção no curso de graduação e o ingresso no mundo laboral. Após a aprovação em concurso, as professoras aguardaram sua nomeação via edital público e alcançaram a sonhada vaga. Depois da espera, a inserção profissional tornou-se realidade para as professoras participantes da pesquisa e, como uma delas relatou, *“Tudo foi muito tranquilo. Eu não tinha o sentimento de insegurança e medo, tinha e tenho a felicidade do objetivo alcançado”* P2⁶.

Após a posse por intermédio da Secretaria de Educação do município, etapa de cunho burocrático, as professoras foram encaminhadas para escolas. Para Nono (2011) a nova professora é recepcionada pela escola em que irá lecionar e, por mais que este espaço não seja um novo lugar, pois de alguma forma todos conhecemos e já passamos pelo menos partes de nossas vidas em instituições escolares, esse é um novo ambiente para a discente que se tornou docente.

Conforme Lima (2012), vamos nos constituindo professoras ao longo da vida, tanto pelos exemplos que tivemos no transcorrer das nossas experiências de escolarização. Sendo

⁶ Para fins desta pesquisa, identificamos as quatro entrevistadas como P1, P2, P3 e P4.

assim, a inserção profissional efetiva constitui-se como uma temporalidade importante e é comum que se tenha inúmeros sentimentos relacionados a esse momento.

Analisando as repostas das professoras da rede municipal de ensino de Rio Grande/RS, é possível constatar que, ao relatarem a inserção na carreira, elas são tomadas por um misto de sentimentos. Huberman (1995) descreve a sensação advinda da inserção profissional como choque do real, já que as ideias prévias que as professoras tinham sobre o ensino se chocam com a realidade presente nas escolas, explicitando-se, pela primeira vez, as dificuldades e os desafios presentes no contexto escolar. Nas palavras de uma das professoras, *“Meu ingresso na escola foi um misto de sentimentos, me senti assustada, mas ao mesmo tempo confiante por acreditar que mais uma vez me esforçaria e daria meu melhor, era a oportunidade que sempre sonhei que estava diante de mim”* P1.

Podemos observar que a inserção na escola é vista como um sonho se tornando realidade e o novo cenário, muitas vezes, pode assustar, causar um choque entre o ideal estudado teoricamente e a prática vivida enquanto professora (NONO, 2011). Desse modo, podemos identificar que este momento de chegada das novas professoras nas escolas causa uma série de mudanças, gerando melhorias e novos olhares. García (2009) enfatiza que as professoras iniciantes aprendem e interiorizam condutas, regras e valores da cultura escolar da qual farão parte e que a contribuição da chegada de uma nova professora é dupla, modifica o contexto e os sujeitos que dele fazem parte, incluindo os recém-chegados. De acordo com uma das professoras:

É claro que quando chega alguém novo no ambiente não tem como não haver uma mudança, eu percebo que a minha presença e a das colegas que ingressaram na escola neste ano deu outro ritmo a escola de maneira positiva, novas ideias estão sendo agregadas, novas experiências são compartilhadas P2.

Dessa forma, a chegada das novas docentes representa para as escolas um momento de ressignificação, uma vez que as professoras ao ingressarem no contexto profissional acrescentam novas possibilidades, revigorando os saberes, as relações entre pares e o dia a dia da instituição, gerando formas diferentes de ver e pensar o contexto escolar. Nessa direção, uma das professoras relata sobre sua inserção no contexto escolar, destacando as orientações iniciais da Secretaria Municipal de Educação (SMED):

A SMED só me disse a escola que eu deveria ir e me deu uma carta de apresentação, mas não me deram certeza da turma que seria, só disseram que achavam que seria um primeiro ano e de fato foi. Mas, fizeram a parte burocrática, me atenderam muito bem, foram bem atenciosas quanto a minha filha que precisaria de escola, me tranquilizaram nessa questão e me trataram com humanidade.

Podemos observar que esse momento de chegada na escola é recepcionado pela SMED de forma mais humanizada possível, apesar dos trâmites burocráticos necessários. Nesse sentido, é de suma importância a existência de uma rede de apoio para as docentes iniciantes, uma vez que o período de ingresso é vislumbrado por todas como um momento de descobertas no ambiente escolar, mas que também pode impor desafios e dificuldades.

4.2 Desafios de ser professora iniciante

Sabemos que a profissão docente, assim como tantas outras profissões, possui desafios e um conjunto de saberes plurais que sustenta seu fazer (TARDIF, 2014). Os desafios encontrados na constituição das professoras têm início no curso de graduação e perduram ao longo da prática docente no cotidiano escolar. Sobre tensões a serem superadas, as professoras apontam que o sentimento de desvalorização profissional e as situações de desrespeito quanto ao seu papel em sala de aula: *“E o que me desmotiva é a falta de valorização, consideração, respeito que nós professores/as recebemos, a falta de investimento na área da educação desse desgoverno que está acabando com o pouco que tínhamos conquistado”* P4.

Sobre os desafios da docência no cotidiano da sala de aula, uma das professoras narra a situação vivenciada por ela, a qual revela adversidades enfrentadas no contexto escolar:

Mas vou limitar-me a uma experiência única, da ocasião em que um dos meus alunos com hipótese de laudo para deficiência intelectual e laudo para transtorno de conduta teve uma crise durante o momento do almoço ao ser provocado por outros estudantes e desestabilizado ficou muito agressivo com todos a sua volta, nesse momento ao tentar acalmá-lo também fui agredida acidentalmente. Amo meus alunos e alunas, amo a escola e minha profissão e sei que viverei anos de pura aprendizagem. Se estou preparada? Claro que não. Se as minhas formações me prepararam para tudo? Claro que não. Porque a educação se vive e se aprende diariamente. Tem que ter amor, tem que ter coragem tem que ter feito, tem que ter reciprocidade, paciência e muito, muito, muito, mas muito carinho e paixão pelo que se faz.

O relato da docente mostra que apenas a formação acadêmica não prepara para os desafios que o fazer pedagógico coloca às professoras. Buscar mais estudos e cursos de formação faz parte da rotina das professoras para responderem às inquietações do cotidiano. As mantenedoras e a gestão escolar devem, então, possibilitar formações pedagógicas para a consolidação de momentos de trabalho do corpo docente. Planejar colaborativamente é uma possibilidade significativa para que não haja solidão pedagógica, em que cada professora permanece dentro da sala de aula e não compartilha ideias e práticas pedagógicas.

Nesse caso, sabemos que a docência é uma profissão cujo desenvolvimento profissional não finaliza com a graduação, pois exige formação e atualização constantes

(GARCÍA, 2009). Conforme Freire (1996), a formação continuada é fundamental na vida das professoras, pois tem o potencial de promover a reflexão crítica sobre a prática em sala de aula.

Conforme o relato acima, ser professora requer o domínio de saberes específicos que permitirão a construção de abordagens teórico-metodológicas para o exercício da prática pedagógica. A agressão física relatada pode acontecer em decorrência de frustrações e conflitos, não só envolvendo alunos com necessidades educacionais específicas, mas os demais estudantes que integram a comunidade escolar. Em relação à situação específica narrada pela professora, percebemos que o processo de inclusão é um desafio complexo e que provoca insegurança e ansiedade entre as professoras. Acreditamos que a inclusão está entre os maiores desafios das escolas na atualidade e que requer a busca constante de conhecimentos específicos, não podendo ser uma dimensão negligenciada ou secundarizada na formação inicial. Nesse sentido, uma das professoras destacou:

Aquele momento foi forte, consegui acalmar a situação com o auxílio das colegas e de outros alunos, mas após não deu de controlar a emoção e cai no choro. É complicado quando o outro não respeita as limitações e usa da fragilidade para magoar propositalmente alguém mais “frágil”. Você tem que estar atenta a tudo, dar o suporte para o aluno incluso como para os demais, trabalhar temas que os ajudem a refletir sobre suas atitudes, a se colocarem no lugar do outro e assim respeitar a todos P2.

Ressaltamos que a professora iniciante precisa de orientação e colaboração para que seu ingresso profissional seja de qualidade e que ela possa enfrentar os desafios recorrentes, como a inclusão. Cada aluno carrega uma bagagem de experiências e conhecimentos adquiridos em seu convívio, com as pessoas da família e de outros ambientes, fora da escola.

Nesse sentido, observamos que a inclusão escolar é uma categoria emergente das entrevistas e se faz presente na realidade socioeducativa do Brasil e do mundo. Isso reforça a necessidade de formações continuadas para pensarmos na escola como lugar/espço de produção de saberes científicos e pedagógicos, como promotora de reflexões sobre a prática, elemento nem sempre viabilizado pela Universidade, como ressalta uma das professoras: “*E essa questão da prática a universidade é muito falha pois nos dá tantos teóricos, mas quando entramos, geralmente, nos dão o primeiro ano e aí temos inúmeros desafios e vemos como sabemos autores, mas não sabemos praticar a alfabetização*” P4.

Sendo assim, para essa professora, a maior dificuldade é conseguir entrelaçar os estudos acadêmicos com a prática que vem sendo vivenciada na escola, principalmente quanto ao processo de alfabetização. Conforme Nono (2011 p. 23), “Alguns professores acabam por

ser pessoalmente atingidos pelas dificuldades no confronto com a prática”, o que reafirma a dificuldade inicial da professora mencionada acima.

Entretanto, não podemos desconsiderar a relevância dos saberes das ciências da educação como base para a formação docente, o que é reconhecido pelas próprias professoras iniciantes: “A pedagogia me deu um suporte teórico que jamais conseguiria com o magistério, com o ser mãe, ou com anos de experiência” P1. Nessa direção, reiteramos a importância dos cursos em nível superior para a qualificação da categoria profissional docente, ainda que a reflexão acerca das práticas pedagógicas precise ser integrada a esse processo formativo. Conforme Tardif (2014, p. 36) a identidade profissional das professoras “integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”.

Nas últimas décadas, houve avanços significativos nos currículos dos cursos de Pedagogia, como no caso do curso da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em que disciplinas de inserção e iniciação à docência tornaram-se obrigatórias desde o primeiro semestre. Diferentemente de um modelo de estágio pontual que ocorria no último semestre, o qual parecia contemplar a suposta “aplicação” da teoria estudada ao longo dos anos anteriores, os novos arranjos curriculares proporcionam as discentes da graduação a articulação mais consistente entre saberes e fazeres, aproximando, progressivamente, universidade e escola. Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 49) esclarecem que “É preciso investir numa formação que vincule teoria e prática desde o início do curso, a partir da pesquisa e de uma efetiva inserção no interior da escola”.

A vinculação entre teoria e prática desde o início dos cursos de graduação estimula um olhar diferenciado dos estudos sobre a docência, oportunizando uma compreensão mais ampla e complexa. Nessa perspectiva, as professoras entrevistadas salientam a docência como uma profissão que as impulsiona a pesquisar/estudar regularmente. Assim, a docência requer formação permanente e reflexão compartilhada, não podendo resumir-se

[...] a aplicar conhecimentos técnicos, de forma linear, mas presume-se que a ação docente seja solidária, crítica, competente, vibrante, ética e comprometida em realmente ensinar. Não é um exercício fácil, pois ser professor é, principalmente, uma conquista diária e permanente (ANTUNES, 2011, p. 127).

Uma vez que a docência exige a busca constante por conhecimento, o papel das redes de apoio para o direcionamento das professoras iniciantes é de suma importância. Nos contextos vividos pelas professoras participantes da pesquisa as redes de apoio ainda não são uma realidade. Entretanto, a gestão administrativa e pedagógica das escolas também se

configura como rede de apoio, a qual precisa assumir esse papel na organização de coletivos e de formações continuadas no cotidiano escolar.

Na formação inicial, enquanto aluna a futura docente recebe orientações de suas professoras, compartilha experiências com suas colegas. Contudo, quando ingressa na carreira do magistério e inicia sua vida profissional na escola os momentos de partilha, escuta e orientações são reduzidos, muitas vezes, as ações pontuais, ou seja, não se transformam em redes de apoio, de solidariedade e de problematização da prática. As respostas analisadas apontam a necessidade de a escola ser um ambiente que promova a rede de apoio às professoras iniciantes, dando estatuto aos saberes docentes da prática. Uma das professoras destaca sentir falta de um ambiente em que possa socializar seus saberes: “*Acho que a maior dificuldade é não ter companhia para compartilhar as dificuldades e até as experiências de quem tem mais experiência na alfabetização*” P4. Nesse sentido, outra professora relatou como foi orientada e acolhida pelas redes de apoio de sua escola, destacando que foi recebida

[...] pela direção, coordenação e pelos demais colegas que atuam com o segundo ano, terceiro ano... São eles que tem me ajudado. Inclusive me acalmando dizendo que esta situação de falta de comunicação com a outra colega do primeiro ano é porque ela se sente ameaçada. E também tem sido a direção, a coordenação e os outros colegas que tem me contado a respeito das crianças e das famílias, pois muitos dos alunos que me preocupam já tiveram familiares estudando na escola. E tais familiares tem características similares as dos meus P4.

Uma comunicação efetiva com a direção da escola, com direcionamento às professoras e troca de aprendizagens da prática escolar entre docentes são importantes para a recepção e integração das professoras iniciantes. As docentes com mais tempo de atuação, ao compartilharem suas vivências, podem ajudar as profissionais que estão ingressando. Assim, as professoras apontam como desafios da docência iniciante a falta de comunicação com outras profissionais, de outras turmas, o que de fato é incompreensível e nos leva a pensar o porquê dessa professora se sentir ameaçada ou julgada. Considerando a teoria sobre o ciclo de vida profissional das professoras, proposta por Huberman (1995), a etapa marcada pelo conservadorismo e por lamentações é um momento em que docentes com carreira já consolidada apresentam problemas em aceitarem novos colegas, por não os acharem sérios.

Em relação a essa problemática, Nono (2011) defende a criação de ações e momentos em que as professoras iniciantes compartilhem ideias com as professoras experientes em espaços coletivos. Para a referida autora, é preciso criar “nas escolas espaços para trocas de experiências e construção de novos conhecimentos sobre o ensino, reconhecendo o valor dos saberes profissionais construídos no cotidiano escolar” (NONO, 2011, p. 69).

Refletindo sobre o papel da escola como espaço de formação para qualificar o ingresso e a atuação docentes, somos levadas a pensar, também, em que formação continuada vem sendo proporcionada para as docentes da escola. De acordo com as professoras, a busca por conhecimentos pedagógicos tem se dado por meio de cursos e da pós-graduação, além das manhãs de formações pontuais proporcionadas pelas escolas. Notamos que no município de Rio Grande/RS alguns sábados letivos são reservados para a realização de atividades de formação continuada entre as professoras em suas respectivas escolas. Uma das professoras elucida como acontecem as formações em sua escola, esclarecendo que

A gestão se preocupa em nos oferecer formações de diversos temas, como indisciplina, mediação de conflitos, inclusão, terapia em grupo, o conselho é bem democrático, nossas ideias são sempre atendidas, na medida do possível. Quanto a isso tem sido muito boa a nossa relação profissional, somos uma equipe” P2.

Os momentos de troca entre as professoras, organizados e sistematizados pelas escolas, são fundamentais, pois tornam possíveis o compartilhamento de acontecimentos do cotidiano escolar e de propostas pedagógicas. Nesse sentido, as estratégias para qualificar as relações interpessoais no interior da escola devem ser pensadas visando ampliar a colaboração entre docentes, podendo colaborar com a constituição de uma docência que se coproduz pela formação permanente, pelo respeito à diversidade e pela partilha das experiências.

5. Conclusões

Esta pesquisa foi motivada por inquietações sobre como se dá o ingresso na carreira docente. Assim, por meio da proposição de um questionário a professoras em início de carreira foi possível conhecer e problematizar desafios e possibilidades que envolvem este momento tão precioso para o desenvolvimento profissional docente. A partir das análises foi possível compreender que a docência iniciante é repleta de desafios e aprendizados e que se faz necessário o apoio da gestão administrativa e pedagógica das escolas para que o processo de ingresso no contexto escolar seja acolhedor e fértil em trocas e intercâmbio de saberes e de experiências.

Com esta investigação, percebemos que as escolas estão fazendo o possível para que o momento inicial da profissão agregue qualidade ao processo de aprendizagem da docência. No entanto, também observamos que algumas profissionais se mantêm resistentes à chegada das novas professoras nas escolas, suas dúvidas e propostas. Assim, acreditamos que é preciso investir em projetos de formação levando-se em consideração as particularidades da

professora iniciante, em níveis macro e microinstitucional, tendo em vista a organização das redes de ensino e as especificidades dos cotidianos escolares.

Também é importante o trabalho em colaboração das professoras experientes com as professoras incitantes. As professoras experientes podem, assim, vislumbrar nas professoras iniciantes possibilidades de qualificação, aprendendo com as novidades e atualizações que essas profissionais apresentam às escolas, mostrando novos horizontes. Ao mesmo tempo, as professoras experientes podem contribuir com a integração das professoras recém-chegadas nas escolas, sentindo-se valorizadas e prestigiadas.

Para a concretização da pesquisa enfrentamos alguns empecilhos, como a falta de disponibilidade das professoras para responderem ao questionário. Também lidamos com o fato de algumas professoras não se sentirem confortáveis para responder ao instrumento de pesquisa, temendo que seu nome fosse exposto e revelado. Essas tensões representam desafios que precisamos superar nas relações entre universidade e escola. Por fim, acreditamos que é preciso investimento pessoal, institucional e profissional para e com as professoras que ingressam na docência.

As docentes iniciantes precisam de um olhar atento, elas vivenciam uma fase em que as bases da sua profissionalidade estão em construção, especialmente na dimensão didática e pedagógica. Logo, mais uma vez, destacamos a importância da formação, da acolhida e da valorização do ofício. A aprendizagem da docência não é uma fase a ser “vencida”, é um ato contínuo. Sendo assim, cabe ressaltar que esse tema não se esgota aqui e que os desafios identificados podem instigar a realização de novos estudos e pesquisas.

Referências

ANTUNES, Helenise Sangoi. *Ser aluna e ser professora: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 28 mai. 2023.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 53-75.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação. p. 7-22. 2009.

GHEDIN, Evandro. ALMEIDA, Maria Isabel de. LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2 ed. Porto: Porto, 1995.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber Livro. 2012.

MACHADO, Ozeneide Venâncio de Mello. Pesquisa Qualitativa: Modalidade Fenômeno Situado. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. (Orgs.) *A Pesquisa Qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Unimep, 1997.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (Org.) *Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Editora UFSM, 2009.
NONO, Maévi Anabel. *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: RJ. Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, C. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. *Caderno de Formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

De alumnas hasta maestras: que dicen las docentes iniciantes sobre suya profesión

Resumen

Esta investigación buscó comprender los desafíos y lecciones aprendidas en la inserción de docentes principiantes egresados de la carrera de Pedagogía, así como identificar y comprender qué acciones formativas componen el camino de inserción profesional. Se trata de una investigación cualitativa, producida a través de la aplicación de cuestionarios con profesores de escuelas públicas de la ciudad de Rio Grande/RS. Las entrevistas fueron analizadas mediante el Análisis de Contenido, procediendo a la lectura atenta y categorización de los elementos recurrentes. Así, surgieron dos categorías, a saber: ingreso a la docencia y desafíos de ser docente novel. Se concluye que el inicio de la docencia está lleno de desafíos y aprendizajes y que las acciones de gestión escolar son fundamentales para los docentes que ingresan a la carrera docente, brindando apoyo técnico y pedagógico a estos profesionales.

Palabras clave: Profesor principiante; Desarrollo profesional; Conocimiento de los profesores.

D'étudiants à professeurs: ce que les enseignants débutants disent de leur carrière

Résumé

Cette recherche visait à comprendre les défis et les leçons apprises dans l'insertion des enseignants débutants diplômés du cours de pédagogie, ainsi qu'à identifier et comprendre quelles actions formatives composent le parcours d'insertion professionnelle. Il s'agit d'une recherche qualitative, produite grâce à l'application de questionnaires auprès des enseignants des écoles publiques de la ville de Rio Grande/RS. Les entretiens ont été analysés à l'aide d'une analyse de contenu, en procédant à une lecture attentive et à la catégorisation des éléments récurrents. Ainsi, deux catégories ont émergé, à savoir : l'entrée dans l'enseignement et les défis d'être un enseignant novice. Il est conclu que l'initiation à l'enseignement est pleine de défis et d'apprentissages et que les actions de gestion scolaire sont fondamentales pour les enseignants qui entrent dans la carrière d'enseignant, apportant un soutien technique et pédagogique à ces professionnels.

Mots-clés: Enseignant novice; Développement professionnel; Connaissances des enseignants.

From students to teachers: what beginner's say about their career

Abstract

This research sought to understand to understand the challenges and lessons learned in the insertion of beginning teachers who graduated from the Pedagogy course, as well as to identify and understand which formative actions make up the path of professional insertion. This is a qualitative research, produced through the application of questionnaires with public school teachers in the city of Rio Grande/RS. The interviews were analyzed using Content Analysis, proceeding with careful reading and categorization of recurrent elements. Thus, two categories emerged, namely: entry into teaching and challenges of being a novice teacher. It is concluded that beginning teaching is full of challenges and learning and that school management actions are fundamental for teachers who enter the teaching career, providing technical and pedagogical support to these professionals.

Keywords: Beginning teachers; Professional development; Teachers' knowledge.