



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6708 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT08 - Formação de Professores

**SENTIDOS DA DOCÊNCIA NO INÍCIO DA CARREIRA PROFISSIONAL:  
NARRATIVAS DE PROFESSORAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**  
Genira Fonseca de Oliveira - UECE - Universidade Estadual do Ceará

## **SENTIDOS DA DOCÊNCIA NO INÍCIO DA CARREIRA PROFISSIONAL: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

### **1 INTRODUÇÃO**

A presente pesquisa teve como objetivo compreender os sentidos produzidos sobre a docência no início da carreira profissional, a partir das narrativas de professores do 2º ano do ensino fundamental. Olhar para esse sujeito que atua nessa etapa da educação básica se justifica em função dos mesmos estarem submetidos, cotidianamente, a tensões entre a pressão para o conformismo e a vontade de superação e de inovação, e por estes assumirem papel de destaque no contexto atual da educação cearense.

O estudo fez parte de uma investigação mais ampla, desenvolvida no Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Estadual do Ceará/UECE, quando investigamos professores que atuam no 2º ano do ensino fundamental e que participam do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), onde são convocados a desenvolver uma prática que dê conta das exigências pactuadas pelos órgãos externos, relacionadas, principalmente, ao desempenho dos estudantes nas avaliações externas a que as escolas estão submetidas. A opção metodológica foi ancorada numa perspectiva qualitativa, que se caracteriza pela possibilidade de estudar “os fenômenos a partir da perspectiva do outro ou respeitando seu marco de referência” (POLAK, 2011, p. 73). Corroborando com essa concepção, Bodgan e Biklen (1994, p. 47) acrescentam que “na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”.

Em face às exigências que requer a abordagem qualitativa, a entrevista narrativa se revelou como um dispositivo de produção de dados apropriado ao objetivo da pesquisa porque é preche de possibilidades pelo fato, e que por meio dela há uma imersão no universo subjetivo do indivíduo a partir de seus relatos. Assim, quando os sujeitos acessam suas lembranças e seus relatos são carregados de sentimentos e de emoções, que precisam ser acolhidos pelo pesquisador no intuito de valorizar sua história e de jamais emitir censuras ou

preconceitos. Além disso,

[...] a arte de narrar é uma relação alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana. [...] Seu talento de narrar lhe vem da experiência; sua lição, ele extraiu da própria dor; sua dignidade é a de contá-la até o fim, sem medo. Uma atmosfera sagrada circunda o narrador (BOSI, 1994, p. 90).

Identificamos, assim, que seguir por esse caminho é a forma mais coerente de perceber como os professores olham e interpretam a docência, principalmente por meio do diálogo, promovendo um espaço de escuta ativa e respeitosa entre os pesquisadores e os sujeitos participantes da pesquisa.

Nessa perspectiva, a seleção das escolas e dos sujeitos que participaram da pesquisa considerou como critério o resultado do Sistema Permanente de Avaliação da Educação – Alfabetização - SPAECE-Alfa, do ano de 2018. A partir dos dados obtidos a escolha recaiu em duas escolas municipais que apresentaram bons índices de proficiência na referida avaliação. A entrevista narrativa foi realizada com dois professores, um de cada escola selecionada.

## **2 TECENDO O PERCURSO METODOLÓGICO**

A escolha do caminho metodológico foi orientada com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, idealizada por Vygotsky, fundamentada nos princípios do Materialismo Histórico Dialético, que “concebe o homem como ser social e historicamente constituído, o que significa situar o psiquismo humano no tempo e na materialidade” (CARVALHO; MARQUES, 2015, p.13). Deste modo, as vozes dos professores ocupam lugar central neste estudo. Alinhados com esse pensamento, os estudos foram conduzidos à luz do método (auto) biográfico, por permitir “analisar os modos como os indivíduos dão forma às experiências, sentido à existência, na interação com o outro” (PASSEGI; SILVA, 2010, p.112).

Para fins de apreensão do objeto de estudo, foram combinadas à análise de documentos (proposta de formação dos professores e a estrutura organizacional do PAIC) e a entrevista narrativa, o que permitiu buscar elementos que embasaram questionamentos e reflexões relevantes para a investigação, a partir de um olhar sensível do campo de pesquisa em suas nuances mais singulares, percebendo o diferencial no que é aparentemente corriqueiro. Para a análise dos dados, adotamos neste estudo os pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD), que se destaca pela possibilidade do “pesquisador mergulhar em seu objeto de pesquisa, assumindo-se sujeito e assumindo suas próprias interpretações” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 122).

O critério de escolha adotado para a seleção das escolas foi o resultado do SPAECE, de 2018, no caso deste estudo, o resultado do SPAECE-Alfa. Trata-se de uma avaliação externa e censitária, aplicada às escolas da rede pública anualmente, nas turmas de 2º ano do ensino fundamental. Na avaliação, são considerados cinco padrões de desempenho – Não alfabetizado, Alfabetização Incompleta, Intermediário, Suficiente e Desejável e seus respectivos níveis de proficiência, numa escala que varia de 75 a 150 pontos.

A partir dos dados resultantes da referida avaliação, a escolha recaiu em duas escolas municipais do Ceará que apresentaram bons índices de proficiência. Os resultados não foram revelados no presente estudo a fim de garantir o anonimato das escolas. Com relação a escolha dos sujeitos, foram definidos os seguintes critérios: professores que concordassem participar da pesquisa; tivessem formação em Pedagogia; lecionassem a disciplina de Língua Portuguesa; e que estivessem participando das formações no Programa Alfabetização na Idade Certa. Desse modo, a pesquisa foi realizada com dois professores, graduados em

Pedagogia e estão atuando no PAIC há mais de dois anos. Foram utilizados nomes fictícios, escolhidos pelos próprios sujeitos, Aslam, para o professor e Fiona, para a professora, com vistas a garantir seu anonimato.

### 3 RESULTADOS DA PESQUISA

As narrativas dos professores, nos possibilitou identificar os sentidos da docência produzidos no início da carreira profissional, em torno do que para eles é ser professor, determinando seus modos de agir e de pensar a prática docente.

A formação inicial marca o ingresso dos dois professores na docência, pelo desejo de exercer a profissão e pela motivação por referências, as quais foram importantes nas suas escolhas, Fiona pelo avô e Aslam pelo avô e pelo pai:

E eu adoro ser professora. Tinha meu avô como referência, que era professor, eu gosto, é uma coisa que eu gosto, faço com amor. Eu me formei, trabalhei oito anos com meninos de rua e em seguida passei no concurso e assumi (Fiona).

A influência do meu pai é porque meu pai sempre quis que eu estudasse, que eu me formasse, porque os outros meus irmãos nenhum são formados né, teve uns que nem terminou nem o ensino fundamental, nem o ensino médio. E a influência do meu avô é porque o meu avô ele queria sempre uma escola na comunidade, porque na comunidade tinha muitas crianças e não tinha escola e também não tinha professor, aí eu comecei a trabalhar com 16 anos na época, em 94, com a influência dele, ele me chamou pra ir trabalhar na escola, aí comecei a lecionar com 16 anos. (Aslam).

O ingresso no magistério está intrinsecamente relacionado às significações que ambos atribuíram as suas escolhas a partir das influências mencionadas acima. No entanto, ao longo de suas vivências, cada um deles foi tecendo sua própria história no magistério, a partir de seus contextos de atuação e dos vários intervenientes que permeiam esses contextos, o que influenciou em seus modos de exercer a docência.

Mesmo destacando as lacunas existentes na formação inicial, isso não foi impedimento para seguirem na profissão. Apesar de referenciado por Garcia (1999, p.247), que “[...] a formação inicial do professor consiste nas atividades organizadas que facilitam a aquisição pelo futuro professor dos conhecimentos, competências e disposições necessários para desempenhar tal atividade profissional”, para os professores entrevistados a realidade foi bem diferente. Fiona disse que o início “foi bem difícil, porque não tinha experiência em sala, tinha experiência com criança, mas criança de rua” e, que “quando a gente se forma a gente não sabe ser professora”. Vejamos o que ela diz sobre a sua experiência na graduação:

Você sabe que toda faculdade ela não prepara para a realidade da vida, ela nos dá um suporte, um norteio, só, mas não nos prepara. Essa crítica eu acredito que seja geral, não só na questão da Pedagogia. Mas eu gostei muito, os professores muito capacitados, de qualidade. Foi muito bom pra mim viu, a graduação. A única crítica que eu faço em relação a graduação é o curto espaço de tempo, eu acho que, foi um curso de dois anos e meio e eu acho que poderia ter sido mais aproveitado em relação a tempo, ao professor ter mais tempo em sala de aula, viu. E eu acho pouco, porque quando a gente vai para a realidade da vida, pra sala de aula, você não tem tanto suporte (Fiona).

O relato de Aslam também revela um sentimento semelhante ao de Fiona:

Tem alguns professores que tinha metodologias assim né que dá pra gente tirar, pra gente levar pra sala pros nossos alunos, mas só que pra mim eu acho que na prática mesmo de sala de aula, que de vários anos de experiência que a gente tem né, comecei com 16 anos, eu acho assim que a Pedagogia mesmo em si não me preparou pro dia a dia, pra prática mesmo de sala de aula. Deu conta em algumas partes, mas outras ficaram faltando, então pra mim, por isso que eu fiz uma especialização, que a especialização foi muito boa sabe, de Alfabetização e de Letramento, porque entraram

as duas coisas que eu acho estava faltando na Pedagogia, pra encaixar no que estava faltando, complementar né. (Aslam).

Conforme explicitam, a formação inicial não os “preparou” para a docência porque não os instrumentalizou para exercer a profissão. Para eles, foi necessário buscar uma pós-graduação para “complementar” o que faltou na formação inicial. Nessa perspectiva, Aslam escolhe fazer duas pós-graduações, a primeira em Alfabetização e Letramento e, a segunda, em Gestão Escolar, em função da realidade em que atua, que carece de um direcionamento mais sistematizado, enquanto professor e diretor da escola. E Fiona fez pós-graduação em Psicopedagogia Clínico Institucional, motivada pela necessidade de aprofundar conhecimentos relacionados ao trabalho com os alunos com deficiência. A partir das narrativas dos professores, apreendemos que eles concebem a pós-graduação como a oportunidade de aprofundar os conteúdos da formação inicial, ampliando os conhecimentos exigidos para o trabalho em sala de aula. Com arrimo nos estudos de Franco (2019), consideramos oportuno realçar que:

A formação contínua não deve ser encarada como um adendo à formação que faltou. Formação contínua não é suprir deficiência de formação anterior, formação contínua é a necessidade de integrar vida e formação; articular a pessoa do professor às circunstâncias de seu trabalho e profissão, de forma crítica e integrada; criando condições de vivências formativas que permitem o autoconhecimento; a auto formação; os processos de identidade e profissionalização docente. (p 98).

As lacunas destacadas por Aslam e por Fiona lhes impulsionaram a lidar com os desafios exigidos pelo magistério e, assim, confirmar suas escolhas, realçadas pela continuidade dos estudos. Um aspecto que merece atenção é com relação às dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes, cujo ingresso na docência é marcado por incertezas, por conflitos e por tensões. Na entrevista, Fiona diz: “quando eu iniciei, eu aprendi porque quando a gente se forma a gente não sabe ser professora. A gente aprende é na sala, no chão da sala, cada dia a gente descobre uma coisa nova, né”? Ao revelar que aprendeu a ser o que é hoje nas formações e que “jogam a gente dentro de uma sala de aula e dizem, se vire”, sua voz anuncia a situação vivenciada pela maioria dos professores ao ingressarem no magistério, isto é, “a confrontação inicial com a complexidade do exercício profissional, traduzida pelo tateamento, pela distância entre os ideais e a realidade cotidiana de sala de aula” (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 69), desencadeia um sentimento de frustração e de desistência para seguir com a profissão. No caso de Fiona, foi diferente, pois revelou durante a entrevista que “adora ser professora” e que “é umas das coisas que, é mais relevante na carreira de qualquer pessoa é você tá fazendo aquilo que você gosta”.

Ao relatarem sobre o ingresso na docência, as vozes e os sentidos formativos expressos em suas narrativas, estão associados à compreensão de como interpretam a prática docente, conforme percebemos na fala de Fiona, quando ela diz: “Eu me enxergo assim, eu sou muito afetiva com as crianças, muito determinada (riso) também, porque, eu não desisto delas” e “Eu acho que, quando você tem carinho pelas crianças elas aprendem mais”. Por conta de ter iniciado o exercício profissional trabalhando com “meninos de rua”, em um contexto de fragilidades e de carências, Fiona construiu uma imagem da docência pautada na perspectiva do cuidado, investindo na crença de que “a criança ela aprende, quando o professor quer, quando acredita que ela é capaz, que tem capacidade disso”. Desse modo, se evidencia que as significações da docência para a professora, se revelam na influência da afetividade no processo de ensino e de aprendizagem.

É indiscutível a importância da afetividade no desenvolvimento da cognição, como nos lembra Freire (1996), de que “ensinar exige querer bem aos educandos” (p. 159), explicando que “significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano”. No

entanto, nos alerta que, “permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos” (FREIRE, 1996, p.161).

O professor enquanto sujeito histórico-cultural, precisa compreender sua ação, que acontece a partir da relação estabelecida com outros sujeitos e com a sociedade que o rodeia, para que tenha as condições necessárias para assumir a autoria da transformação de sua prática.

O relato de Aslam envolve uma dimensão pessoal muito latente, justificada pelas dificuldades que precisou enfrentar desde o início de seu exercício profissional. Ele diz:

Eu acho que eu me percebo assim, um bom profissional sabe, não só assim de trabalhar em sala de aula, eu não sou só professor, eu sou educador também, eu gosto de ensinar e de educar ao mesmo tempo e eu me considero um bom profissional, como professor né. Às vezes tem mãe, tem pais que dizem assim, ‘não sei como é que tem um professor tão bom daquele jeito, tão capacitado e tudo’, mas não sabe o que realmente tem por trás de todo esse professor capacitado, formado, porque a gente passou por várias coisas, por várias dificuldades, mas eu me considero um bom profissional, um bom professor. (Aslam).

E ratifica, “eu sou muito exigente mesmo, eu gosto de cobrar, mas é porque eu batalhei muito e eu quero que os meus alunos, que passa por mim, tenha alguma aprendizagem né, que não saia do mesmo jeito que entrou” (Aslam). Isso revela que o fio condutor das significações produzidas sobre a docência se forja na sua própria história, permeada de desafios e de superações desde seu ingresso na profissão docente. Sua maneira de conduzir a prática em sala de aula emerge da experiência vivenciada do lugar de onde ele fala e de onde constrói representações sobre o que é ser professor. O imbricamento de Aslam a esse lugar é uma marca significativa na sua narrativa, que também é portadora de uma verdade tão arraigada de sua pertença àquela comunidade, que sua atuação extrapola o espaço escolar.

Nesse viés, precisamos estar atentos para o que nos alerta Vygotsky (1998), “para compreender a fala de outrem não basta entender suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação” (p. 188). Assim, para além do desejo de ser um “bom profissional”, Aslam tem uma expectativa ancorada na perspectiva de uma realização pessoal, que de certa forma seja reparadora das adversidades e dos percalços de sua trajetória rumo ao exercício da docência.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação inicial marca o ingresso de Fiona e Aslam no magistério, significada pelas influências familiares, que foram decisivas para a definição de suas escolhas. Quando os professores realçam que a formação inicial não os “preparou” para a docência, deixam claro que os conteúdos e que os conhecimentos abordados na graduação não foram satisfatórios, nem suficientes para garantir o direcionamento que precisavam para o exercício docente, por não os instrumentar para desenvolver o trabalho em sala de aula. Por isso, o sentido de fazer uma pós-graduação é para “complementar” o que faltou na formação inicial. Trata-se de uma visão reducionista, que concebe a formação continuada como a possibilidade de suprir as “deficiências” da formação inicial. Esse entendimento coaduna com a realidade a que os professores estão imersos, em um contexto de regulação de seu desempenho, submetidos a uma rotina de trabalho que cumpre a função de alfabetizar “todas” as crianças no 2º ano do ensino fundamental.

São tantas exigências e atribuições, sem lhes assegurar melhores condições de trabalho, estruturas salariais adequadas que motivem a permanência na profissão, perspectivas de um plano de carreira e oportunidades de desenvolvimento profissional. Por isso, é indispensável à promoção do diálogo e da proposição de um trabalho colaborativo, em que conjuntamente os professores encontrem caminhos para superar os desafios que surgem cotidianamente no exercício da docência.

É urgente que as instâncias formadoras reconheçam o professor como um sujeito que aprende na vivência cotidiana do seu fazer, entendendo que a escola se configura como *locus* privilegiado do processo formativo.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLENB, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994. 167 p.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 448 p.

CARVALHO, M. V. C.; MARQUES, E. S. A. Categorias da psicologia sócio-histórica que explicam a constituição do humano. In: MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. (Orgs.). **Produzindo dados sobre subjetividades na educação: aspectos teórico-metodológicos da pesquisa**. Teresina: EDUPI, 2015.

FRANCO, M. A. S. Formação Continuada de/para/com docentes: para quê? Para quem. In: FORTUNATO, Ivan. **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas / Francisco Imbernon; Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato; (org.)**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MORAES, R.; GALIAZZI; M. C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, São Paulo, v.12, 2006.

PASSEGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. (Orgs.). In: PASSEGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista. **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. 1a. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. 1000. 227p .

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2015. 96 p.

POLAK, Ymiracy N. de Souza. *et al.* **Dialogando sobre a Metodologia Científica**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

