



“Educação como prática de Liberdade”:  
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)  
SET-OUT 2021

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

8987 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT08 - Formação de Professores

## EXPERIÊNCIAS DE (RE)INÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PROFISSIONALIDADE EM FOCO

Maria Cecília Cerminaro Derisso - UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

Emília Freitas de Lima - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

### **EXPERIÊNCIAS DE (RE)INÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PROFISSIONALIDADE EM FOCO**

#### **Resumo**

O artigo advém de pesquisa de doutorado cujo objetivo foi o de analisar como a profissionalidade do(a) professor(a) com mais de cinco anos de exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental se refaz ao tornar-se professor(a) iniciante na educação infantil. De natureza quanti-qualitativa, teve como instrumentos o questionário (Escala Likert) e a entrevista semiestruturada. Os dados indicam que as participantes vivenciaram aprendizagens em sua primeira experiência docente que contribuíram significativamente para a qualidade das experiências na nova etapa no que se refere aos saberes relacionais e disciplinares. Com relação àquilo que se refaz, encontram-se os saberes pedagógicos, que constituem o ponto central da (re)construção da profissionalidade docente nos diferentes inícios da docência, visto que guardam características, conhecimentos, habilidades e competências específicas à etapa de ensino. O estudo ratifica a necessidade de maior atenção às “iniciações”, tendo em vista que o início da docência não pode ser considerado como um único momento na profissão - numa defesa de “inícios” no plural - visto que o tempo de experiência docente não garante os conhecimentos e saberes específicos às distintas etapas de ensino, pois em cada novo início, o(a) professor(a) depara-se com a necessidade de (re)construção de sua profissionalidade.

**Palavras-chave:** Inícios da Docência. Profissionalidade Docente. Experiência Docente.

#### **Introdução e fundamentação do tema**

A construção da profissionalidade docente e a iniciação na carreira são temáticas amplamente estudadas; no entanto, a entrada na carreira em uma etapa do ensino diferente daquela na qual se tem experiência constitui problema que merece especial atenção, uma vez que o processo de compreensão sobre a profissionalidade neste novo contexto apresenta aspectos singulares em que a experiência já adquirida dialoga – ao mesmo tempo em que entra em conflito – com a nova experiência. Esse movimento, em que um conjunto de aprendizagens consolidadas se mantém concomitantemente à construção de uma nova profissionalidade, a partir de um conjunto de aspectos que se refaz, constituiu nosso objeto de

pesquisa.

Partimos da hipótese de que o(a) professor(a) que possui experiência em uma etapa da educação e inicia em uma nova etapa desenvolve suas ações a partir de aprendizagens consolidadas de experiências que se conservam e transitam entre as etapas de ensino e, ao mesmo tempo, (re)constrói nova profissionalidade a partir de aprendizagens que se caracterizam na especificidade da etapa em que passou a atuar. O termo “professor(a) experiente”, assim, não traria consigo a premissa de que a aprendizagem em um único momento da experiência profissional o(a) torna apto(a) e experiente de modo a transitar nas diversas etapas da educação básica. Assim, buscamos identificar como estes(as) professores(as) considerados experientes se inserem profissionalmente em nova etapa da educação básica, apontando a forma como a nova profissionalidade se configura, quais aspectos são conservados da experiência adquirida e quais se refazem.

As referências teóricas abordam a fase de início da docência no ciclo de vida profissional docente (HUBERMAN, 1992) e as principais características da fase de início da docência (MARCELO GARCIA, 1999; HUBERMAN, 1992; LIMA, 2004, entre outros). Problematizamos a definição de “professor(a) experiente” com base no conceito de experiência – numa perspectiva de experiências significativas (DEWEY, 1976) – apostando na conotação subjetiva desta e desassociando a experiência docente de uma perspectiva exclusivamente temporal. Acerca do conceito de profissionalidade, apoiamos-nos em Roldão (2017); Gimeno-Sacristán (1995) entre outros, para identificarmos os elementos componentes de tal conceito, a saber: saberes pedagógicos que contemplam ensinar, saber-fazer, saber específico, habilidades para orientar o estudo do aluno, preparar materiais, avaliar, organizar espaços e materiais, desenvolver a ação didática; os saberes disciplinares; os saberes relacionais, que incluem regular relações em sala de aula / mediar conflitos, relação com pais e familiares, relações com colegas de trabalho; o pertencimento a um corpo coletivo e as condições de carreira. Foram estes os balizadores da análise dos dados construídos no estudo, reveladores do conjunto de saberes advindos da experiência no Ensino Fundamental, os quais permitiram lidar com determinados aspectos da ação docente na Educação Infantil e o conjunto de saberes que foi se refazendo no movimento de (re)construção da profissionalidade docente dada a especificidade do contexto da etapa de ensino.

### **Aspectos Metodológicos**

A pesquisa, de natureza quanti-qualitativa, constou de dois momentos. O primeiro deles foi realizado por meio de questionário *online* aplicado a todas as docentes da rede municipal de ensino em situação de “re-iniciantes”. Ele foi dividido em duas partes: caracterização dos sujeitos e Escala Likert, esta visando identificar o grau de concordância das profissionais com relação a aspectos diversos característicos do início da docência, de acordo com a literatura da área. As categorias teóricas que orientaram o questionário foram definidas *a priori*, advindas do referencial teórico sendo elas: motivação; solidão; apoio; não-saber; trato com pais e familiares de alunos; choque da realidade; aprendizagem e desenvolvimento dos alunos; disciplina; ensino; integração com a cultura escolar e socialização. A análise dos dados neste primeiro momento foi feita por meio da tabulação dos dados e de sua representação em gráficos e tabelas; e de análises estatísticas específicas para tratamento dos dados da Escala Likert. Seus resultados nos encaminharam à definição dos sujeitos e à elaboração do instrumento para a realização do segundo momento da pesquisa.

No segundo momento realizamos entrevistas semiestruturadas com vistas a aprofundar o entendimento acerca da construção e reconstrução da profissionalidade das professoras nos inícios da docência. Seu conteúdo, por sua vez, foi transcrito literalmente, por participante.

Inicialmente as respostas passaram por um tratamento individual no qual sintetizamos em um quadro as respostas de cada participante. A partir desta síntese fizemos uma exaustiva leitura deste material a fim de identificar as dimensões relativas ao início da docência presentes nas falas das professoras. Chegamos, então, à identificação dos aspectos recorrentes, presentes em diversos momentos de fala, os quais nos levaram à construção de 7 eixos de análise: 1) Trânsito entre escolas x Escolha de sede; 2) O que ensinar; 3) Como Ensinar; 4) Aprendizagem das crianças; 5) Disciplina; 6) Relação com os pais e familiares; 7) Condições de Carreira e Trabalho Docente. Dessa forma, as categorias teóricas definidas *a priori* e presentes na primeira fase foram, nesta segunda fase, reagrupadas a partir da leitura e organização dos dados construídos. As categorias teóricas gerais da pesquisa, por sua vez, são aquelas correspondentes aos seus conceitos-chave: a “profissionalidade” e a “experiência”, à luz das quais aprofundamos as discussões a que nos propomos na pesquisa a partir da análise dos dados construídos.

### **O que informam os dados: algumas considerações**

No que se refere à discussão da experiência docente e da distinção entre professor experiente e professor iniciante, tivemos como ponto de partida a perspectiva temporal; assim, o critério para escolha dos sujeitos participantes da pesquisa teve por base essa delimitação, tendo sido considerados 5 anos como critério, uma vez que não encontramos outra forma de selecionar os participantes. Nossa hipótese, entretanto, contempla o questionamento deste aspecto temporal na definição entre professores experientes e iniciantes, confirmada por nossos dados os quais mostraram que, embora as professoras atuassem na docência há mais de dez anos, ao se iniciarem em uma nova etapa do ensino foram desafiadas por situações, vivências e sentimentos que as caracterizaram muito mais próximas a professoras iniciantes do que experientes.

Para compreender o conceito de experiência, tomamos como referência o pensamento de Dewey (1976), segundo o qual a experiência não se associa exclusivamente ao aspecto temporal, mas à própria vivência de cada indivíduo e aos reflexos desta vivência naquilo que chamamos de aprendizagem, sendo, portanto, uma construção subjetiva.

Confirmando nossa hipótese inicial identificamos a existência de um conjunto de saberes derivados da experiência das participantes que lhes permitem lidar com a nova situação, saberes estes que se mantêm - os saberes relacionais e disciplinares; de outro lado, há o conjunto das experiências que se refazem diante do novo contexto – aquelas derivadas dos saberes pedagógicos que por sua vez, constituem o ponto central da (re)construção da profissionalidade docente nos inícios da docência, visto que estes guardam características, conhecimentos, habilidades e competências específicas à etapa em que se atua, sendo diretamente influenciados pelo contexto. Nesse sentido, a experiência inicial do professor e a profissionalidade construída a partir desta lhe dão subsídios para a atuação docente em determinados aspectos, e se refazem mediante as situações que são particulares a cada etapa da educação básica.

Os dados construídos nos permitem considerar, ainda, as dimensões relativas à influência dos contextos da construção da profissionalidade docentes e a discussão acerca de conhecimentos, atitudes e valores que o exercício da profissão requer (GIMENO SACRISTÁN, 1995). No que se refere ao contexto identificamos dois movimentos concomitantes: o novo início da docência no contexto institucional em que as professoras já atuavam anteriormente possibilitou-lhes o aproveitamento das aprendizagens advindas da experiência anterior na nova experiência, no que se refere aos aspectos de funcionamento e organização; por outro lado, no que tange aos contextos específicos do Ensino Fundamental e

da Educação Infantil, a experiência em uma etapa mostra-se insuficiente para a atuação na outra, visto que os aspectos que são característicos de ambas diferem de tal modo que se coloca a necessidade de aprendizagens próprias concernentes à etapa de ensino em que se inicia, no movimento caracterizado de (re)construção da profissionalidade docente.

Em relação aos conhecimentos as professoras indicaram que lhes faltam aqueles específicos à ação docente na Educação Infantil, o que indica a necessidade de repensar a formação inicial e continuada visto que identificamos que elas trazem conhecimentos teóricos e a dificuldade consiste na transposição deles para a ação didática. De outro modo, a preocupação evidenciada pelas docentes no que se refere à apropriação destes conhecimentos e à transposição deles para suas ações didáticas, nos aproxima dos valores e atitudes que demonstram a seriedade e comprometimento com que encaram seu trabalho, uma vez que a percepção desta falta de domínio acerca do que é específico à etapa em que se iniciam gera angústias e evidencia a preocupação que têm com o desenvolvimento de seu trabalho, afastando-se de um comodismo em busca pela excelência no trabalho.

Os inícios da docência não escapam das dificuldades relativas às condições de trabalho e carreira e das especificidades dos contextos que impõem às professoras desafios referentes à falta de opção nas escolhas das turmas e escolas e o trânsito entre escolas, ambos dificultadores do processo de pertencimento a um grupo, do desenvolvimento da confiança nos pares e do estabelecimento de vínculos com estes. Soma-se ainda às condições de trabalho a dupla jornada docente, falta de insumos e materiais necessários ao desenvolvimento das práticas. Verifica-se a ausência de acolhimento aos(as) professores(as) iniciantes, de programas voltados à sua integração e ao apoio a suas dificuldades. Nos inícios da docência a conjunção destes fatores potencializa o abandono do trabalho por estas professoras, visto que são, inclusive, consideradas “experientes”. Dito de outro modo, nestes novos inícios, soma-se às dificuldades advindas da novidade, a cobrança (de si próprio e dos outros) de uma atuação docente pautada na segurança e domínio das competências e habilidades necessárias à ação de ensinar, o que vimos, não ocorre (e nem poderia ocorrer), uma vez que a profissionalidade nos inícios da docência se reconstrói no movimento entre o anteriormente experienciado e a novidade da etapa em que se encontra. Coloca-se, desse modo, a necessidade de um olhar sensível e atento a estes distintos inícios e às dificuldades e necessidades docentes nesta trajetória, a fim de não deixar as professoras à própria sorte e de construir um corpo de conhecimentos específicos que contemplem as particularidades dos inícios da docência, capazes de dirimir as dificuldades que se colocam nestes processos.

Este estudo ratifica a necessidade de maior atenção e de se criar formas mais adequadas de “iniciações” à docência – considerando a particularidade desta fase da carreira – e amplia este entendimento, visto que o início da docência não pode ser considerado como um momento único na profissão, e propondo o início de uma nova elaboração nas formas de se considerar os inícios da docência e o professor iniciante. Defendemos que a expressão adequada seja “inícios” – no plural – da docência, uma vez que o tempo de experiência docente não garante, por si só, os conhecimentos e saberes específicos aos distintos níveis, etapas e modalidades de ensino, já que em cada novo início, o(a) professor(a) depara-se com a necessidade de (re)construção de sua profissionalidade.

## Referências

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Consciência e ação sobre a prática como libertação**

profissional dos professores. In NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação. 2ª Edição. Porto (Portugal): Porto Editora, p. 63-9. 1995.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), **Vida de professores** (2a. ed., p. 31-61). Porto, PT: Porto Editora.1992.

LIMA, Emília Freitas de. construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n.2, não paginado, 2004. Disponível em:<<http://www.ufmi.br/ce/revista/reyce/2004/02/a6.htm-103k>> Acesso em: 06 abr. 2021.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, PT: Porto Editora. 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1134-1149, out./dez. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.