

Sentidos e Significados da Docência, segundo uma Professora Iniciante

Itale Luciane Cericato¹

¹Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo/SP – Brasil

RESUMO – Sentidos e Significados da Docência, segundo uma Professora Iniciante. A temática desse estudo, que ganha destaque no cenário de baixa atratividade da carreira docente, discute os primeiros anos profissionais de uma professora da rede pública paulista. Os resultados indicam o trabalho sentido como gerador de desgaste emocional sendo este período vivido com dificuldade e com o desejo de abandonar a profissão. Após breve mapeamento das políticas existentes sobre a área apontam-se aspectos que merecem atenção do poder público como a criação de políticas sistemáticas de apoio e acolhida ao professor iniciante. Por fim, sugere-se a implantação de *comunidades profissionais de aprendizagem*, em que esses profissionais possam encontrar, quando necessário, recursos, orientação e aprimoramento profissional.

Palavras-chave: **Professor Iniciante. Políticas Docentes. Formação de Professores.**

ABSTRACT – Senses and Meanings of Teaching, according to a Beginning Teacher. The article discusses how a beginning teacher from São Paulo public education system feels and means her profession, a theme that is highlighted in the low attractiveness of the teaching profession scenario. The results indicate the work felt as emotional stress generator, being the initial years lived with difficulty and with a desire to leave the profession. After a brief mapping of existing policies to support beginning teachers, the study points to aspects that deserve attention from the government, like the creation of systematic supporting and welcoming policies to these professionals. Finally, it is suggested the implementation of *professional learning communities* where beginners can find, when needed, resources, guidance and professional development.

Keywords: **Beginning Teacher. Educational Policies. Teaching Formation.**

Delimitando o Estudo

Os dados aqui discutidos originaram-se em estudo que objetivou compreender os sentidos e significados atribuídos por uma professora iniciante ao seu trabalho e a sua profissão. O interesse pelo tema surge no contexto de baixa atratividade da carreira aliado aos dados de escassez de docentes para atuação na educação básica, como apontado por Gatti (2009). Por esses dados se pode supor que num futuro bem próximo o número de aposentadorias docentes tende a superar o número de formandos, tornando ainda mais notória a falta de professores em algumas áreas, como sinalizado pela autora.

O contexto retratado coloca foco nas questões que tratam a docência em seus anos iniciais, de modo que convém conhecer e discutir como esses anos, apontados por Garcia (1999), Huberman (1992), Cavaco (2003) e Gonçalves (1992) como especialmente difíceis, são vividos pelos professores em início de carreira.

Para realização do estudo, escolheu-se uma escola posicionada entre as dez primeiras da capital paulista pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A professora colaboradora da pesquisa foi indicada pelo diretor da escola e como critério foi estabelecido que tivesse até cinco anos de atuação. Adriana, como a professora será chamada a partir de agora, não é concursada, atua na rede pública estadual há quatro anos lecionando História para o Ensino Médio e não fez Magistério ou cursos de formação continuada após concluir a Graduação. Ela é solteira, proveniente de família de classe média e não tem filhos.

Os resultados apresentados a seguir foram analisados por meio da construção de núcleos de significação, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015). Esta proposta, que é embasada nos preceitos da psicologia sócio-histórica e do materialismo histórico e dialético, busca permitir ao pesquisador apreender os sentidos e significados constituídos por determinada pessoa frente à realidade com a qual se relaciona, ou seja, compreender suas formas de ser, pensar, sentir e agir face um determinado fenômeno. Para tanto, o movimento de análise parte da palavra apresentada por Vigotski (2001) como *unidade do pensamento verbal e da fala intelectual*, em outros termos, uma palavra com significado, que é determinado social e historicamente. A palavra foi, nessa pesquisa, apreendida por meio de entrevista semiestruturada realizada em dois encontros, com questões que versavam sobre a história profissional da professora, o trabalho realizado em sua escola e em suas circunstâncias. A unidade de análise aqui elegida – a palavra – não nos interessa em sua expressão vazia, mas, sim, quando carregada de materialidade histórica, ou seja, quando expressa as mediações de caráter afetivo e cognitivo que compõem a pessoa.

Para Luria (1986, p. 45), os significados das palavras correspondem a uma generalização, um conceito partilhado por todos os indivíduos:

Por significado entendemos o sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra [...]. O 'significado' é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas.

Assim, o significado das palavras é construído pelos indivíduos ao longo da história da humanidade com base nas relações deles com o mundo social em que vivem, permitindo a comunicação e socialização de experiências. Ele é, porém, mutável, como ressalta Vigotski (2001, p. 399):

Os significados das palavras se desenvolvem. [...] o significado da palavra, uma vez estabelecido, não pode deixar de desenvolver-se e sofrer modificações. A associação que vincula a palavra ao significado pode ser reforçada ou debilitada, pode ser enriquecida por uma série de vínculos com outros objetos da mesma espécie, pode, pela aparência ou contiguidade, estender-se a um círculo mais amplo de objetos ou, ao contrário, pode restringir esse círculo. Noutros termos, pode sofrer uma série de mudanças quantitativas e externas, mas não pode mudar a sua natureza psicológica interior, uma vez, que, para tanto, deveria deixar de ser o que é, ou seja, uma associação.

Portanto, os significados produzidos pelo homem são formações dinâmicas que se transformam no movimento histórico e social. Já o sentido, segundo Vigotski (2001, p. 465-466), é mais amplo que o significado porque

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada [...]. O sentido da palavra é inesgotável. A palavra só adquire sentido na frase, e a frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra.

Temos, então, que a palavra possui um significado que é formado ao longo da história e que se conserva para todas as pessoas. Porém, junto com ele existe um sentido que é dado por cada pessoa de acordo com suas vivências individuais. Assim, percebe-se que o sentido habita um plano mais próximo da subjetividade, um plano que permite ao sujeito expressar seus aspectos cognitivos e afetivos. O sentido das palavras é resultante e resultado do confronto entre os significados sociais vigentes e a vivência de cada sujeito particular ao longo da sua trajetória de vida. São construções subjetivas que envolvem emoções, afetos, sentimentos de prazer e desprazer, entre outros. O sentido é pessoal, embora seja constituído a partir do significado, que é social.

O que Aguiar e Ozella (2006) propõem é um método que seja capaz de apreender os sentidos e significados expressos por cada pessoa buscando assim passar da aparência do fenômeno (significados) para sua dimensão mais concreta (sentidos). Para isso, esse processo analítico ocorre em três etapas: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação.

A primeira, o levantamento de pré-indicadores, consiste em identificar *palavras* que revelem indícios das formas de ser, pensar, sentir e agir da professora participante da pesquisa, ou seja, é o ponto de partida do pesquisador. Nesta etapa, selecionam-se, após sucessivas leituras do material coletado, trechos de fala que chamem atenção pela frequência, ênfase e carga emocional com que aparecem no discurso da pessoa.

A segunda etapa, denominada sistematização de indicadores, articula os pré-indicadores selecionados anteriormente mediante conteúdos que se relacionam por similaridade, complementaridade e/ou contraposição. Busca-se, nesse momento da análise, não apenas destacar elementos da totalidade do discurso, mas neles penetrar, abstraindo a complexidade das relações que o constituem, apreendendo, portanto, o modo pelo qual os pré-indicadores se articulam na constituição das formas usadas pela pessoa para significar sua realidade. (Aguiar; Soares; Machado, 2015)

Na terceira etapa, o objetivo é sistematizar os núcleos de significação que resultam do processo de articulação e síntese dos conteúdos que emergiram da análise empreendida desde a primeira etapa. É o momento em que se supera o discurso aparente e, por meio do processo de articulação dos indicadores, os sentidos, presentes na fala e no pensamento da pessoa, se revelam. Nesse processo de construção dos núcleos de significação

[...] é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente, que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas (Aguiar; Ozella, 2006, p. 15).

A terceira etapa é dividida em duas fases. Na primeira, o pesquisador infere e organiza os *núcleos de significação* articulando os indicadores elencados. Na segunda, discute os conteúdos presentes em tais *núcleos* tendo o cuidado de ir além da fala da pessoa, procurando compreender as contradições nela presentes e revelar aspectos nem sempre claramente verbalizados. Em vista disso, a articulação com o contexto social, político, econômico e histórico é fundamental para que se possa compreender o sujeito em sua totalidade, bem como o movimento de constituição de seus sentidos subjetivos. Aguiar, Soares e Machado (2015) destacam que cada uma das fases apresenta seu nível diferenciado de aprofundamento e compreensão da realidade.

Os autores esclarecem que o pesquisador, ao destacar partes do todo (o levantamento dos pré-indicadores e a sistematização dos indi-

cadores) produz um movimento que exige que essas partes sejam novamente integradas ao todo que as constitui e é por elas constituído, assim, ao mesmo tempo em que se busca um distanciamento da palavra é preciso a ela voltar buscando a síntese de suas múltiplas determinações. Para Aguiar e Ozella (2013, p. 310), os núcleos de significação são “[...] entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido”.

A apreensão das zonas de sentido se faz possível mediante um trabalho construtivo-interpretativo por parte do pesquisador que articula os diferentes momentos da análise. Assim, o processo de construção dos núcleos de significação permite um movimento que avança do dado empírico rumo à abstração ajudando a compreender que as significações constituídas pela professora participante são mediadas por múltiplas determinações de cunho social e histórico.

O que a Literatura diz sobre o Professor Iniciante

Garcia (1999) estabelece algumas fases pelas quais passa o professor no seu processo de aprender a ensinar. As duas primeiras antecedem o momento da docência propriamente dita e constituem-se pelo *pré-treino*: caracterizado pelas experiências que os futuros professores tiveram enquanto alunos e que podem influenciá-los, mesmo que não se deem conta disso, durante o exercício da profissão; e a *formação inicial*, momento de preparação formal para ser professor que se dá em instituição específica. A terceira fase, denominada *iniciação*, é a que mais nos interessa neste momento por dizer respeito aos primeiros anos de exercício profissional, que se mostram como anos fundamentais na carreira do professor. Por fim, a última, denominada *formação permanente* inclui as atividades de formação ao longo da carreira relacionadas ao desenvolvimento profissional constante.

A fase de iniciação à docência é considerada um período significativo para a configuração das ações profissionais futuras e para a permanência na profissão. Há pesquisas, como a de Huberman (1992), que indicam que esse momento pode ser vivido de maneira fácil ou difícil. No primeiro caso, são mantidas boas relações com os alunos, considerável senso de domínio do ensino e satisfação em realizar o trabalho. Já no segundo caso, notam-se queixas de uma carga de trabalho excessiva, de ansiedade, de dificuldades com os alunos, além da presença de uma forte sensação de isolamento.

Ainda sobre as dificuldades encontradas nos primeiros anos de docência, Cavaco (2003, p. 163) menciona que:

O sistema de colocações movimentada de escola para escola, entre localidades e regiões, muitos docentes em início de carreira. Por isso, para os professores, o primeiro ano pode refletir-se, ano após ano, não só com as deslocações de escola e de localidade, como de nível de ensino.

Além da mobilidade entre escolas, tipicamente presente no cotidiano dos iniciantes ainda não concursados, André (2013) acrescenta a existência de um círculo negativo que afasta os docentes mais experientes e bem formados - por ausência de incentivos - daquelas zonas em que mais são necessários, ou seja, das escolas de contextos mais desfavorecidos, deixando-as para os professores novatos. Ora, em qual profissão os maiores desafios são dados justamente aos novatos? Esse perverso movimento coloca os iniciantes em uma situação-limite, responsabilizando-os, individualmente, pela própria sobrevivência dentro do sistema escolar. Em outras profissões, o que tradicionalmente se vê é que os iniciantes continuam a se aperfeiçoar sob o olhar atento de um profissional com mais conhecimento e experiência. Ao mesmo tempo, observa-se uma troca valiosa porque os iniciantes contribuem com seus conhecimentos já que trazem, de uma formação recente, as últimas pesquisas e perspectivas teóricas existentes na área. O problema é que o modo como a escola hoje se organiza está longe deste modelo de funcionamento, que ao ambiente educacional parece utópico. De todos os modos, vale destacar que descuidar deste aspecto tem um custo no longo prazo porque valorizar o iniciante é valorizar a profissão.

Gonçalves (1992) também estudou a temática dos professores iniciantes e afirma que os cinco primeiros anos de docência podem ser vividos de maneiras diferentes. Para um grupo, existe a luta entre o desejo de abandonar a profissão e o desejo de se firmar na carreira do magistério. Essa luta decorre de um sentimento de falta de preparo – suposto ou real – para o exercício docente a um não saber se fazer aceitar como professor, aliado a condições difíceis de trabalho, como, por exemplo, excessivo número de alunos, escolas sem condições mínimas de atuar por falta de material, situada em locais isolados e com um sistema de colocação profissional que pode determinar que a um professor, no mesmo ano letivo, sejam atribuídas aulas por períodos curtos, sucessivos ou independentes de tempo.

O abandono da profissão é, aliás, algo frequente. Em 2003, Lapo e Bueno publicaram um estudo em que se evidenciaram as causas que levavam professores efetivos do magistério paulista ao desencanto com a profissão e seu conseqüente abandono. Mais de uma década se passou, o cenário de carência de professores na rede se intensificou e ainda se olha pouco para a temática. No citado estudo, as autoras informam que o abandono da docência não ocorre repentinamente, mas que é um processo construído:

[...] quando o indivíduo pensa em uma profissão, ele pensa em 'algo que se relaciona com a realização pessoal, a felicidade, a alegria de viver, etc., como quer que isto seja entendido', e quando o envolvimento com esse *algo* deixa de resultar na realização pessoal, a tendência será, certamente, diminuir o envolvimento, diminuir os esforços. [...] esse enfraquecimento ou relaxamento dos vínculos é conseqüência da combinação de vários fatores geradores de dificuldades e insatisfações que se foram acumulando durante o percurso profissional (Lapo; Bueno, 2003, p. 76).

Existem, segundo as autoras, diferentes formas de abandono: o *temporário* que se concretiza por meio de faltas, licenças curtas e licenças sem vencimentos. Constitui-se num afastamento físico que permite ao professor distanciar-se das dificuldades que vivencia. É uma fuga, um movimento de alienação que caracteriza uma conduta de indiferença e distanciamento ao que acontece no ambiente escolar. O *abandono definitivo* costuma vir depois do abandono temporário, como se ele não mais minimizasse as tensões sofridas pelo professor.

Dados oficiais publicados pela Prefeitura Municipal de São Paulo no Atlas Municipal de Gestão de Pessoas (2013) indicam que os professores estão entre os grupos profissionais com maiores índices de licença médica e também de readaptação funcional – processo em que o servidor passa a ocupar funções diferentes após o retorno ao trabalho, em consequência de comprometimentos de saúde identificados em perícia médica. Macaia (2013), em estudo que investigou os motivos que levam ao afastamento de professores e de que forma acontece a readaptação na volta ao trabalho, identificou que quase a totalidade dos entrevistados apontou o trabalho como determinante para o adoecimento e afastamento. No histórico das licenças médicas concedidas aparecem transtornos mentais e comportamentais, como episódios depressivos, transtorno obsessivo compulsivo e outros transtornos ansiosos. A autora conclui que o sistema público de saúde não se articula com o sistema público de Educação e que uma integração seria necessária para orientar o professor que retoma suas atividades: sem preparação para o retorno, os professores acabam envoltos nas mesmas condições que geraram seu afastamento.

Os diferentes estudos apresentados evidenciaram que os anos iniciais da docência são aqueles em que o professor está mais vulnerável ao enfrentamento das dificuldades encontradas no cotidiano da escola. Não por acaso existe o chamado estágio probatório, que dura três anos, período em que o novato procura permanecer na profissão, ajustando-se às demandas do ensinar e ao dia a dia da escola. Trata-se, portanto, de um momento crucial porque é quando o professor se verá diante da realidade escolar tendo de lidar com situações complexas para as quais nem sempre se sentirá plenamente preparado.

O que a Literatura diz sobre as Políticas de Apoio ao Professor Iniciante

André (2012), em artigo sobre políticas e programas de apoio existentes ao professor iniciante no Brasil, analisa informes internacionais sobre a profissão docente no contexto europeu e explicita que, embora haja concordância sobre a inadequação dos saberes e competências docentes para dar resposta à educação presente e futura, contraditoriamente, parece não haver muita preocupação com a inserção dos iniciantes na docência por parte dos governos porque os países carecem de programas sistêmicos de integração dos principiantes. Todos reconhecem a importância da questão, mas providências para enfrentá-la, de fato, ainda não foram tomadas.

No levantamento que realizou, André (2012, p. 116) destaca que, dentre 25 países

[...] apenas 10 indicaram ter programas obrigatórios de iniciação à docência: Austrália (alguns estados), Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão e Suíça. Na Escócia, a participação fica a critério do professor e a grande maioria participa. Em 6 países a iniciação fica a critério das escolas e em 8 países não há programas formais.

A autora informa ainda que na América Latina são raros os programas institucionalizados, dentre eles, destacam-se Argentina, México e Chile. Este último país propôs um programa de inserção profissional baseado em um sistema de indução em que um professor mais experiente – que atue na mesma escola que o iniciante – recebe formação adequada para acompanhá-lo em suas primeiras experiências profissionais. Na Colômbia, embora exista a preocupação com a inserção dos novos docentes, o processo de acompanhamento ocorre de maneira informal e voluntária, uma espécie de *apadrinhamento profissional*, cujo vínculo se estabelece pela boa vontade (André, 2012).

Garcia (2010, p. 36), citando estudo realizado nos Estados Unidos, informa que o percentual de professores iniciantes que abandonam o magistério é menor dentre aqueles que passaram por um programa de inserção à docência. Uma das características apontadas como positivas nesses programas é a existência de um conselheiro:

O fator que mais se destacou foi dispor de um conselheiro de sua mesma especialidade, ter tempo para planejar juntamente com outros professores da mesma matéria e fazer parte de uma rede externa. [...] A pesquisa sobre as preocupações dos professores iniciantes indica que os programas de inserção deveriam se voltar para abordar a gestão da classe, o ensino, o estresse e a carga do trabalho, a gestão do tempo, as relações com os alunos, pais, colegas e diretores.

De acordo com Garcia (2010), além dos aspectos próprios que envolvem o fazer docente, o conselheiro tem papel primordial ao proporcionar apoio emocional ao professor iniciante.

No Brasil, ainda são poucos os estudos sobre o tema e tímidas as políticas de incentivo. Papi e Martins (2009), em levantamento dos textos apresentados na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no período 2005-2007, concluíram que a temática está presente em apenas 0,5% dos estudos realizados na área da Educação.

André (2013) realizou levantamento sobre as políticas de apoio ao docente existente em estados e municípios brasileiros. Das cinco secretarias estaduais e dez municipais visitadas distribuídas pelo país, poucas ações envolvidas com a temática dos professores iniciantes foram identificadas. O município de Jundiaí, por exemplo, possui um progra-

ma especial de inserção de novos professores em que os recém-concurados, já recebendo salário, permanecem em processo de capacitação por um período de trinta dias, antes do ingresso em sala de aula. Em Sobral, no Ceará, também se identificou um programa específico para os ingressantes que consiste no cumprimento de duzentas horas de formação com frequência mínima de oitenta por cento, uma vez por semana. Ainda de acordo com a autora, os professores recebem um incentivo financeiro, com critérios regulamentados em lei, para participar da formação. Um dado interessante é que parte da formação é realizada em atividades de base cultural “[...] como encontros com escritores, conversas com artesãos, visitas a museus, oficinas de várias linguagens e participação no encontro Anual de Educadores de Sobral” (André, 2013, p. 45). Uma última iniciativa identificada foi em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul. Os professores iniciantes passam por encontros sistemáticos em um centro de formação (Cefor) em que se discute a prática, há o acompanhamento de suas ações nas escolas, avaliação de seus alunos e revisão da formação.

A autora conclui observando a importância de as ações formativas terem seus efeitos acompanhados na escola e na sala de aula.

O que a Professora Adriana diz sobre a Temática: ser professor, hoje, é desgaste emocional

Os dados coletados por meio das entrevistas realizadas e a análise empreendida a partir do referencial teórico metodológico já mencionado permitiram apreender os sentidos e significados que Adriana atribui ao seu trabalho e a sua profissão. Tais dados serviram de base para a construção do núcleo de significação que denominamos, a partir da fala da própria professora, como “Ser professor, hoje, é desgaste emocional”, expressão que, em nossa visão, ilustra as experiências vividas por ela em seus anos iniciais de docência, a seguir apresentadas mais detalhadamente.

A professora Adriana concebe a escola pública como um lugar frequentado, de modo geral, por alunos da periferia, como pode ser notado em sua resposta sobre as funções da escola:

Eu achava realmente que escola é lugar onde aluno da periferia tem que adquirir conhecimento, conhecimento acima de qualquer outra coisa. Mas, nesse curto período de experiência que eu tenho dentro da escola pública estadual, a gente pode perceber que, com a política do governo, realmente a gente não consegue fazer isso ou, dependendo da escola, você até consegue. Mas, no geral, não: a realidade é outra.

Ao mesmo tempo em que revela como concebe a escola pública – como recebendo basicamente alunos da periferia –, Adriana também expõe o que entende que deveria ser a função da escola – passar conhecimento:

Houve uma época em que a coisa, na escola, realmente era passar conhecimento. Hoje, a época é outra, há outros valores, os pais são outros, tudo mudou. E a política do governo também, principalmente. Então, hoje, o

professor está sobrecarregado. Uma coisa é você ter aquele cansaço físico e emocional e você lidar com outras situações. Outra coisa é você ter que lidar com aquele aluno que já foi preso, aquele aluno que tem uma família desestruturada. São problemas que, em outras épocas, o professor não tinha que enfrentar, nem superar esses obstáculos, para passar conhecimento para o aluno. Não existia isso. Hoje, é o que mais se vê.

Os fragmentos acima indicam que, se por um lado Adriana entende seu papel de professora como responsável pela transmissão dos conhecimentos socialmente construídos e valorizados, desenvolvendo nos alunos habilidades cognitivas que permitam a participação no processo social mais amplo; por outro, entende que essa não é uma realidade para os alunos que chegam à escola pública atualmente porque, em função de suas experiências de vida, estes lhe geram uma sobrecarga, um sentimento de que é trabalhoso lidar com eles.

De fato, não há escola sem conteúdos, porque o exercício da cidadania envolve o conhecimento dos conteúdos escolares, mas também envolve a construção, entre outras coisas, da ética, da autonomia, de valores como justiça e respeito às diferenças, aspectos esses não mencionados por Adriana em sua concepção sobre o papel da escola. É provável que essas concepções estejam arraigadas em representações que se aproximam de suas memórias enquanto aluna, formadas em um paradigma tradicional, segundo o qual a escola se destinava a poucos ou, pelo menos, era frequentada por uma clientela menos carente do ponto de vista material. Tem-se, ao que nos parece, um choque de concepções que Adriana não percebe com clareza e por isso não pode refletir sobre elas.

Lendo Garcia (2009), toma-se ciência de que os professores iniciantes têm duas tarefas a cumprir: ensinar e aprender a ensinar. O problema é que fazem isso, em geral, sobrecarregados pelas mesmas responsabilidades dos docentes com mais experiência, motivo pelo qual supomos não ser tarefa fácil para Adriana enxergar com clareza suas concepções a respeito do aluno e de seu próprio papel como professora diante o cenário atual da escola brasileira.

Quando perguntada sobre o que a fez escolher a docência, Adriana esclarece:

Aquela coisa de passar o conhecimento, eu achava uma coisa poderosa, que eu não enxergava nas outras profissões, só na profissão de professores. Eu sentia isso e acho que talvez tenha sido isso que me influenciou.

Adriana verbaliza claramente que, para ela, ensinar é possuir um determinado saber e poder transmiti-lo a outra pessoa, dele desprovido. Foi isso que despertou seu interesse pela docência. Assim, temos novamente menção ao conhecimento como objeto central na atividade docente. Ao comentar sobre sua infância, Adriana nos dá indícios para compreender como essas concepções sobre a escola, a docência e o conhecimento a ela associado se constituíram em seu imaginário:

Muito estudo, muita disciplina, porque a cultura japonesa preza muito o estudo. Eu sempre tinha atividades paralelas: eu fazia japonês, *Kumon* matemática, natação, inglês. Sempre tinha alguma coisa à parte.

Mesmo tendo sido formada por uma universidade renomada, a professora menciona que se sentiu despreparada para lecionar. Questionada sobre a importância que atribuía à formação continuada, Adriana expressa dar mais importância à prática diária:

Sinceramente, eu não acredito em cursos, capacitações, nada disso... Acho que é a experiência do dia-a-dia que vale, porque é aí que ele [o professor] vai encontrar o modo de se portar na sala de aula, nas situações do cotidiano, na escola.

O relato acima nos mostra que Adriana desconhece que o que confere à docência o status de profissão é executar a ação pedagógica fundamentada em conhecimentos teóricos e em formação especializada, assegurando a cada aluno progressos em seu desenvolvimento pessoal e social. O trabalho docente não é, tal como o concebemos, um ofício que possa ser aprendido apenas por meio da experiência cotidiana.

No estudo realizado por Barbosa et al. (2014, p. 307) encontra-se resposta para a sensação que Adriana informa ter sobre seu despreparo para lecionar ao sair da universidade:

Os conhecimentos adquiridos durante a graduação muitas vezes são dispensados quando o professor 'entra em cena' com seus alunos. Ao conhecer a rotina da sala de aula e as reações de seus alunos, ele opta por incorporar certos conhecimentos práticos, adquiridos enquanto aluno, observando seus professores, descartando ou dando pouco valor aos conhecimentos teóricos adquiridos na graduação, que na realidade, dão embasamento e suporte à sua ação em sala de aula. [...] A sincronia entre teoria e prática nem sempre é entendida, especialmente para os sujeitos que ainda estão em processo de formação profissional.

Nesse sentido é bastante oportuno ressaltar a importância das políticas de apoio ao professor iniciante porque, no exercício da atividade profissional e na interação com seus pares mais experientes, ele pode ter oportunidade de realizar as articulações que sozinho não se sente seguro. Trata-se, assim, de aperfeiçoar as relações existentes na escola colocando-as ao serviço da boa docência.

Quando perguntada sobre o que caracteriza um bom professor, Adriana assim se manifesta:

Hoje em dia [ser bom professor] é você saber lidar com o outro. Por exemplo: se antes isso não era um atributo suprasumo, porque realmente era conhecimento que você precisava ter, hoje já não; para você sobreviver dentro da educação, você precisa ter jogo de cintura com a coordenadora, com a direção da escola, fazer o mesmo com os pais dos alunos. O professor que sabe lidar com as outras pessoas é aquele que se sai melhor na profissão.

A professora faz referência aos jogos de poder, que não levam em conta os méritos dos profissionais da educação. No entanto, não faz menção em momento algum, como seria de se esperar, a necessidade do professor ser capaz de ensinar a todas as crianças. Contraditoriamente, a transmissão do conhecimento, tão valorizada por Adriana anteriormente quando se referia ao trabalho docente, é esquecida aqui. É possível que essa contradição decorra da baixa expectativa que mantém sobre os alunos e sobre a função da escola na sociedade atual.

Outro aspecto que chama atenção no discurso de Adriana é o fato de ela se referir de maneira tão negativa às condições existentes na escola para realização de seu trabalho:

São problemas que, em outras épocas, o professor não tinha que enfrentar, não tinha que superar esses obstáculos, para passar conhecimento para os alunos. Não existia isso. Hoje, é o que mais se vê, embora não seja o caso dessa escola [...] Mas eu já dei aulas em escolas de periferia, em que, realmente, os problemas são estruturais e as famílias desestruturadas [...] Então, são realidades distintas. [...] Os recursos físicos e materiais das escolas públicas deixam muitíssimo a desejar em tudo. Aqui, nessa escola, você ainda tem alguns recursos... Mas, na maior parte delas, não. Está tudo péssimo!

O relato acima deixa evidente que a experiência profissional de apenas quatro anos de Adriana a levou a constituir significados negativos em relação à docência, de forma que, embora trabalhasse em uma escola que ela mesma considerava boa, estava constantemente, na expectativa de vir a enfrentar, no futuro, uma realidade pior. Esse fato tem três explicações que não se excluem entre si: a professora não era ainda concursada, de modo que seu futuro era incerto; parecia ter sido contagiada por um discurso amplamente disseminado entre os docentes de que tudo na escola pública é ruim; e sentia-se pouco valorizada em sua profissão.

Esse discurso pessimista, presente nos relatos da professora, parece ser tão forte que, mesmo atuando em uma escola que considerava *boa*, ela não o ressignificava:

Essa escola que eu estou lecionando é uma escola organizada: aqui não há grandes dramas! Na maior parte das escolas estaduais, você passa até por situações de risco, você é ameaçada por alunos, você é agredida fisicamente ou verbalmente e, aqui, você ainda consegue trabalhar sem muito susto.

A fala da professora é importante porque as significações que os professores constroem acerca da atividade docente são importantes pois estão intimamente relacionadas ao modo como educam as novas gerações e também por implicarem uma visão da própria profissão e de si mesmos. O fato de que uma professora com apenas quatro anos de atuação significar tão negativamente sua profissão é desastroso, porque isso incide em suas expectativas sobre seus alunos e sobre si mesma, rebaixando-as:

Hoje em dia, sinceramente, eu só espero valorização e respeito. A cada dia que passa, é deprimente ser professor. Antes, a gente esperava dos alunos que eles atingissem os objetivos de aprendizagem. Hoje, não pode nem mais esperar isso: tem que se contentar que eles sejam um pouco mais calmos, que você não seja ameaçada, jogada no chão!

O exercício docente transformou-se, para Adriana, em uma guerra sem tréguas, como bem mostram as falas que se seguem:

Acho que é um desgaste emocional. Porque são 40 ou mais dentro da sala de aula, solicitando você a todo instante. E essas solicitações não são apenas referentes a conhecimento: tem aluno que quer um conselho seu para a vida dele, pessoal. E têm as outras coisas da burocracia, do dia-a-dia da escola, o aluno que quer sair a todo instante, para resolver uma coisa na direção, tomar água, ir ao banheiro... Então, tem que ter um equilíbrio grande. A palavra que melhor define ser professor, hoje, é desgaste emocional. [...] [lecionar é] uma guerra, uma batalha por dia, são poucas as pessoas que se encaixam no perfil de um professor do Estado hoje. É por isso que eu conheço pessoas que, por milhares de motivos, abandonaram a carreira. É muito desgaste físico e emocional. O cotidiano de uma escola do Estado está virando uma coisa esquizofrênica.

O que a professora diz demonstra a urgente necessidade de discussão sobre a temática que envolve as expectativas dos professores sobre os alunos e sobre si mesmos, pois o modo como elas estão sendo construídas, ao que parece, é desastroso para o futuro de uma nação que se quer desenvolvida. Entretanto, nosso foco neste momento se concentrará em pensar a própria profissão docente: com uma visão tão negativa da docência, construída em apenas quatro anos de atuação, quantos anos Adriana ainda permanecerá na carreira? É possível sobreviver em uma profissão cultivando sentimentos de medo, desvalor e desrespeito como os vistos acima? Os relatos mencionados novamente reforçam a importância de políticas sistemáticas de acompanhamento aos iniciantes visando evitar a evasão de docentes em uma carreira com acentuada escassez de profissionais.

Por tudo o que já vimos até aqui, não nos causou surpresa quando Adriana demonstrou ter dúvidas quanto a continuar exercendo sua profissão. Num momento, a professora dizia que gostava do que fazia; em outro afirmava viver em constante conflito. Talvez lecionasse por gosto, talvez por necessidade:

Eu estou em crise com o magistério! Não posso sair, porque tenho que me sustentar e, ao mesmo tempo, penso que se eu não gostasse de lecionar, talvez eu não estivesse mais na carreira.

Sua crise em relação à docência nos parece relacionada ao conflito entre sucesso profissional e bem-estar emocional. De um lado, havia o trabalho certo (e desgastante) de todo dia a dia; de outro, o bem que imaginava sentir se trabalhasse em outra atividade, terapias alternativas, um campo incerto de trabalho exercido nas horas vagas:

Sinceramente sim (eu abandonaria a profissão) e isso eu falo baseada na minha experiência. Se eu pudesse me manter somente com as terapias,

eu trocaria, não ia pensar duas vezes. Nesse momento, eu falo isso, daqui um tempo, talvez não, mas hoje, eu trocaria. O campo de trabalho com terapias alternativas está saturado e é uma profissão muito instável, uma hora você tem paciente, outra hora não.

O conflito entre sucesso profissional e bem-estar emocional é ainda agravado pelo fato de sua família não ver vantagens em sua escolha profissional:

Eu entrei no curso de Geografia, fiz um semestre, mudei para História. Mas, aí, eles [os familiares] me perguntaram o que eu ia fazer com essa faculdade. Quando eu falei que poderia dar aulas, eles criticaram porque tem a comparação com os primos. Na minha família inteira, todo mundo é formado em boas faculdades, ninguém fez faculdade de quinta categoria, mas rola a comparação em relação ao ganho salarial. Essa comparação é inevitável, é como se eu não tivesse dado certo... E os outros, na visão deles, deram certo [...]. Eu fico esgotada, porque ninguém gosta de ser comparado a ninguém. É ruim, porque a minha família preza muito a questão material, o ganho salarial. Penso que não vale a pena ensinar, porque, na profissão, eu não tenho compensações.

Adriana dizia-se insegura se tinha feito uma boa opção. A vida acadêmica poderia ter sido uma alternativa, tal como um curso de complementação pedagógica que lhe permitisse lecionar para crianças do ciclo I do ensino fundamental. A escolha por níveis de ensino tão díspares parece se justificar por um desejo de articular a vida profissional aos motivos que conduziram a professora à docência. Suas palavras permitem entendê-la melhor:

Eu gosto dessa parte de estudar, pesquisar e levar para os alunos, essa é a melhor parte! [...]. Eu comecei a graduação querendo dar aulas no Estado, só que, ao mesmo tempo, surgiram oportunidades de seguir a carreira acadêmica. Como no início eu já tinha essa ideia de ir para o magistério, a carreira acadêmica ficou em segundo plano. Eu tenho dúvidas se eu não deveria ter seguido a carreira acadêmica, insistido, fazer uma tentativa de lecionar no ensino superior. [...] Eu queria também poder lecionar nas primeiras séries, porque o retorno seria mais rápido: como a criança está ali, você vê o resultado de imediato, é diferente... Eu preciso ter paciência...

Leontiev (2004, p. 104) ensina que “para encontrar o sentido pessoal é preciso descobrir o motivo que lhe corresponde”. Os motivos de Adriana pareciam ser alcançar certo *status* profissional e usufruir dele materialmente, pois seria reconhecida como alguém que exercia uma função social importante. Como não alcançou isso na docência, instalou-se na professora um grande mal-estar. Seria bom abandonar a carreira e, contraditoriamente, continuar nela, atuando em outros níveis de ensino, onde a princípio ela supõe que o aluno possui menor nível de autonomia, o que lhe facilitaria assumir o papel de alguém que detém um conhecimento do qual outra pessoa é desprovida. A docência tem, assim, dois sentidos para Adriana: de um lado o alcance de um *status* profissional, de outro a realização de uma função socialmente importante e valorizada. Como nenhum dos dois pôde ser plenamente alcançado, Adriana se vê desrespeitada, desvalorizada e mergulhada em um

universo de sentimentos contraditórios. Paciência é tudo que ela achava que precisava ter. Será mesmo?

E agora, o que fazer?

Estaria Adriana construindo um processo de abandono por vivenciar experiências negativas com a docência em seus poucos anos de profissão? Seriam esses processos partilhados por outros docentes? Como olhar para esse fenômeno?

Percebem-se sinais do referido abandono no discurso de Adriana quando ela se refere ao profundo descrédito quanto às possibilidades de, nessa profissão, vir a ter uma vida digna, bem como desencanto com os alunos da rede pública paulista. O desencanto se mostra tanto em termos financeiros, quanto em termos da transmissão de um saber – aspecto que constitui um indicador importante em sua representação sobre a docência; além de estar presente também quando a professora elucida não ter outra opção profissional e que se sente paralisada. É um discurso que por certo revela algumas agruras do trabalho docente, mas, também se encaixa em um discurso pessimista que parece ser contagiante, de tão recorrente que parece ser quando ouvimos relatos de professores.

Como implodir falas como as encontradas aqui? Como evitar que uma carreira com baixa atratividade perca seus profissionais com tão poucos anos de atuação?

Dois alternativas podem ser levantadas: a) investir na formação inicial, instrumentando o futuro professor para ensinar bem todos os alunos. Freitas (2007) afirma que a formação docente precisa promover os objetivos da escola e, por isso, não pode ser aligeirada. De fato, se o Estado é responsável por educar a população, cabe-lhe também o encargo de formar bem os docentes que fazem esse trabalho; b) discutir com os professores suas angústias e desejos, em especial dos iniciantes, para que tais aspectos transitem no espaço escolar e recebam suporte e amparo para se ter tranquilidade para ensinar alunos reais, com problemas reais, mas não insolúveis.

Uma boa maneira de fazer isso seria pensar em estabelecer nas escolas uma cultura colaborativa oposta à existente cultura do isolamento que parece prevalecer entre os docentes (Thurler, 2001; Fullan, 2009). Trata-se de favorecer que iniciantes contem com o auxílio de professores mais experientes construindo, nas diferentes escolas e redes de ensino, uma *comunidade profissional de aprendizagem* em que uns podem aprender com os outros, uns atuam como mediadores dos outros e experiências de sucesso são constantemente socializadas. Mas como isso pode ser feito?

A equipe gestora pode localizar bons professores, que realizam boas práticas e possuem uma visão positiva da docência e institucionalizar uma ação tutorial de acolhimento aos iniciantes, minimizando assim o impacto e as dificuldades típicas do início da carreira e confe-

rindo-lhes oportunidades de desenvolvimento profissional. A literatura destaca que o eixo que impulsiona a criação de uma comunidade dessa natureza gira em torno de propiciar processos de desenvolvimento profissional adequados aos professores focados na melhoria da escola e na qualidade da educação oferecida aos alunos; além disso, aponta que o estabelecimento de relações entre os processos formativos vividos na formação inicial e aqueles vividos no espaço escolar tende a ser mais frutífero quando ocorre no próprio local de trabalho.

Fullan (2009) argumenta que laços de amizade e de confiança são desenvolvidos na cooperação, permitindo ajuda e aprimoramento no magistério, de modo que todos os professores podem testar suas ideias, desafiar as suas inferências e interpretações e processarem novas informações uns com os outros: se Adriana tivesse tido a oportunidade de interagir com eles, ela talvez conseguisse elaborar outros sentidos para a docência e tornar seu trabalho mais fácil e menos penoso.

Mizukami (2006) alerta que vários termos são utilizados relacionados às comunidades profissionais de aprendizagem e que cada um deles tem origem em uma teoria diferente; no entanto, todos compartilham da necessidade de interação, de interesses comuns, preocupação em relação às visões dos indivíduos e das minorias e relacionamentos significativos entre os participantes.

Embora experiências dessa natureza estejam presentes em alguns países, como, por exemplo, Estados Unidos e Portugal; no Brasil, ainda são poucas as iniciativas existentes. Assim, embora destaquemos a necessidade de maiores estudos que investiguem a temática, os dados existentes na literatura indicam ser essa uma alternativa bastante promissora no que diz respeito à formação continuada de professores, sobretudo, se aliada com políticas sistemáticas de apoio ao professor iniciante que combatam o abandono da carreira docente e contribuam para o alcance de patamares de excelência na educação escolar brasileira.

Recebido em 10 de agosto de 2015
Aprovado em 03 de fevereiro de 2016

Referências

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, Conselho Federal de Psicologia, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos Sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 45, n. 155, p. 56-75, mar. 2015.

ANDRÉ, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/34742/21528>>. Acesso em: 02 set. 2014.

ANDRÉ, Marli. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

BARBOSA, Rafael Conde et al. Um Momento Importante na Formação dos Licenciandos do PIBID: a transição de aluno a professor e a constituição de sua identidade profissional. **Olh@res**, Guarulhos, Universidade Federal de São Paulo, v. 2, n. 1, p. 302-319, maio 2014.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 2003. P. 155-177.

FREITAS, Helena de. A Nova Política de Formação de Professores: prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FULLAN, Michael. **O Significado da Mudança Educacional**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. A Identidade Docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/exibir/1>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. O Professor Iniciante, a Prática Pedagógica e o Sentido da Experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>>. Acesso em: 02 set. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **Atratividade da Carreira Docente no Brasil**. 2009. Relatório Preliminar – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2009.

GONÇALVES, José Alberto. A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. P. 141-169.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. P. 31-61.

LAPO, Flavines R.; BUENO, Belmira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 118, p. 65-88, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2014.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, Alexander. **Pensamento e Linguagem**. As últimas conferências de Lúria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACAIA, Amanda Aparecida Silva. **Excluídos no trabalho?** Análise sobre o processo de afastamento por transtornos mentais e comportamentais e retorno ao trabalho de professores da rede pública municipal de São Paulo. 2013. 242 f.

Sentidos e Significados da Docência, segundo uma Professora Iniciante

Tese (Doutorado em ciências) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, PUCSP, v. 1, n. 1, jul. 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

PAPI, Silmara; MARTINS, Pura. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Linhas Críticas**, Brasília, UNB, v. 15, n. 29, p. 251-269, jul./dez. 2009.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. **Atlas municipal de gestão de pessoas 2013**. São Paulo: 2013. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/portal_do_servidor_-_dados_servidores_-_atlas_municipal_de_gestao_de_pessoas_2013_v11_1381745741.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2014.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no Interior da Escola**. Tradução: Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Itale Luciane Cericato é psicóloga, doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e docente na Universidade Federal de São Paulo, campus Diadema.
E-mail: italecericato@hotmail.com