

A construção da professoralidade e os saberes docentes do professor iniciante

The construction of teacherly and teacher knowledge of the beginning teacher

La construcción de la profesoralidad y los saberes docentes del profesor principiante

Luiz Antonio Frezzarin
ETEC Ferrúcio Humberto Gazzeta
luizfrezzarin@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4035-9208>

Renata Sieiro Fernandes
Grupo Phala, Faculdade de Educação – Unicamp -SP
rsieirof@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2759-143X>

RESUMO

O objetivo da pesquisa é levantar e analisar os aspectos que constituem a professoralidade e a construção dos saberes docentes do professor iniciante. O referencial teórico baseia-se em Nóvoa, Tardif, Kenski, Saiani e outros. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e do tipo participante, sendo descritiva e analítica quanto aos objetivos. Tem como técnicas de construção de dados o levantamento e revisão bibliográfica, entrevistas gravadas e transcritas com 4 professores. Considera-se que os professores iniciantes por não terem bagagem de experiência docente, que lhes permita lidar com as situações novas e necessidades de improviso, fazem uso frequente do tateio e erro. No caso de professoras licenciadas, o fato de terem feito estágio na Graduação facilitou o desenvolvimento de práticas docentes, mas, para os professores bacharéis, a experiência inicial na profissão de professor foi mais difícil, pois necessitaram de ajuda de professores mais experientes para o preparo das aulas e outras atribuições docentes.

Palavras-chave: Professor iniciante. Professoralidade. Ensino Técnico. Saberes docentes.

ABSTRACT

The objective of the research is to raise and analyze the aspects that constitute the teachership and the construction of the teaching knowledge of the beginning teacher. The theoretical framework is based on Nóvoa, Tardif, Kenski, Saiani and others. It is a research with a qualitative approach and participant type, being descriptive and analytical in terms of objectives. Its data construction techniques are survey and bibliographic review, recorded and transcribed interviews. It is considered that beginning teachers, as they do not have a background of teaching experience that allows them to deal with new situations and

improvisation needs, make frequent use of groping and error. In the case of licensed professors, the fact that they had an internship in the Undergraduate course facilitated the development of teaching practices, but for the bachelor professors, the initial experience in the teaching profession was more difficult, as they needed the help of more experienced professors to prepare classes and other teaching assignments.

Keywords: *Early career teacher. Professorality. Technical education. Teacher knowledge.*

RESUMEN

El objetivo de la investigación es plantear y analizar los aspectos que constituyen la docencia y la construcción del conocimiento docente del docente principiante. El marco teórico se basa en Nóvoa, Tardif, Kenski, Saiani y otros. Es una investigación con enfoque cualitativo y tipo participante, siendo descriptiva y analítica en cuanto a objetivos. Sus técnicas de construcción de datos son encuestas y revisión bibliográfica, entrevistas grabadas y transcritas. Se considera que los docentes principiantes, al no tener un bagaje de experiencia docente que les permita afrontar situaciones nuevas y necesidades de improvisación, hacen un uso frecuente del tanteo y el error. En el caso de los profesores licenciados, el hecho de haber realizado una pasantía en la carrera de Grado facilitó el desarrollo de las prácticas docentes, pero para los profesores de licenciatura, la experiencia inicial en la profesión docente fue más difícil, ya que necesitaban la ayuda de más experimentados. profesores para preparar clases y otras tareas docentes.

Palabras clave: *Profesor principiante. Catedrático Educación técnica. Conocimiento del profesor.*

Introdução

Tanto tem se pesquisado sobre as formas de ensino-aprendizado quanto sobre o sujeito que normalmente atribui-se a função de conduzir esse processo, o professor, entendido como sendo o sujeito que se constrói diariamente em suas práticas de sala de aula e fora dela.

A problemática desta pesquisa trata da construção da professoralidade na carreira inicial docente e tem-se como objetivo levantar e analisar os aspectos que constituem a professoralidade ou a construção dos saberes docentes do professor iniciante, especialmente o do nível técnico.

Sentados nas cadeiras da sala de aula das faculdades, nos cursos de formação, é desafiador para os discentes que buscam a licenciatura ou o magistério, imaginar os caminhos a percorrer como professor e para os que buscam o bacharelado, ainda que possam não ter optado pelo magistério, ao longo do exercício da sua profissão podem vir a se deparar com a docência. Desta forma, o ato de ensinar e a experiência da aprendizagem,

bem como a necessidade da didática e a relação com a construção do conhecimento estão postos.

O artigo parte da apresentação dos conceitos e dos argumentos teóricos dos autores de ancoragem e segue pela revisão de literatura que apresenta a atualidade da temática nas investigações científicas.

Em seguida apresenta-se, metodologicamente, a pesquisa como sendo de abordagem qualitativa, de campo teórico-bibliográfico e empírico, descritiva e analítica quanto aos seus objetivos, e do tipo participante.

Na parte seguinte, são apresentados e analisados os dados construídos durante o período da pesquisa. E, ao final, constam as considerações finais que ajudam a compreensão sobre como se dá a constituição do professor a partir das narrativas de docentes, na complexidade do real e no cotidiano. Os resultados obtidos e interpretados são de fundamental importância para a transformação das instituições de ensino, bem como para a reflexão dos próprios docentes, especialmente, daqueles que dão seus primeiros passos na profissão da docência, de modo a enfrentar as problemáticas que a realidade impõe.

Professoralidade e docente iniciante: aspectos teóricos

A professoralidade tem mais a ver com a aprendizagem do que com o ensino, ou seja, com a formação constante que implica em modos de se inventar no exercício da docência.

A construção do ofício de professor, esse processo identitário de que fala Nóvoa (2013), se dá à medida que o docente começa a exercer sua profissão com autonomia e consegue se apropriar de seu trabalho e suas dinâmicas, bem como de manejar os sentimentos advindos dos relacionamentos presentes no cotidiano escolar. Esse processo acontece no tempo, instância que atua na criação, na criatividade e na consolidação da experiência, formando repertórios dos quais lança mão o professor no cotidiano complexo das relações sociais e para lidar com as mudanças constantes no contexto educacional.

Pereira (2013) apresenta a professoralidade como sendo

[...] a busca pela formação acadêmica [que] caminha no sentido de buscar modos de apropriação e ativação dessa marca em consonância com as singularidades que constituem o campo de existencialização do indivíduo. Se me constituía formador, precisava abrir-me para as formas de constituição de mim e, como em um procedimento alquímico, aprender a propor situações de experiência de si que

dessem algum suporte para que meus alunos experimentassem a si mesmos (PEREIRA, 2013, p. 18)

Para Pereira (2013, p. 35) ser professor “é ser algo que não vinha sendo”, ou seja, um sujeito que se constrói, que não é fruto de vocação ou dom, mas que busca a mudança e a transformação de si mesmo.

[...] a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado (PEREIRA, 2013, p.35)

Pereira (2013, p. 18), ainda, afirma que “ser professor aparecia, para mim, como uma marca que se produz no sujeito. Não é vocação, não é identidade, não é destino. É produto de si”. Diz ele, que

[...] chamo professor o sujeito que se produz em uma prática de ensinar, de trabalhar na formação de outros sujeitos, em uma prática de educar. Não quero o educador: este seria qualquer sujeito que educa e, nessa medida, todos o somos. Aquele primeiro, além disso, é alguém que escolhe esse caminho como via de percurso no mundo (PEREIRA, 2013, p.18)

Entende-se, portanto, que a professoralidade tem a ver com a produção de si mesmo dentro do contexto escolar, constituindo uma identidade maleável e flexível, que se transforma ao longo do espaço-tempo educativo. Neste sentido, contempla a construção dos saberes docentes em relação ao conhecimento, a interação com os outros (alunos), a didática, a prática pedagógica, a sala de aula, especialmente, e seus desafios, limites e alcances.

Powaczuk (2012), em diálogo com Nóvoa, Pereira e Tardiff, pensa a iniciação à docência como prática, atividade de produzir-se, como algo que vai além do embasamento de recursos teóricos e reflexivos. A autora nomeia de devir professoral o que outros conceituam por professoralidade, e aquele termo “[...] é tomado como a expressão da condição de humano genérico. Atrela-se aos processos de emancipação do ser e fazer-se professor de modo a constituir a atuação docente de forma consciente e livre, tendo em vista a natureza concreta de sua produção” (POWACZUK, 2012, p. 24)

Paim (2005), também entende o conceito de professoralidade ou o fazer-se professor, referindo-se ao devir, não estando localizado em um determinado tempo ou

lugar, ou se referindo a um modelo a ser atingido, sendo impossível para o professor existir como um ser acabado. O professor é o que lhe acontece enquanto pratica a docência.

Geraldi (2015) entende “que a identidade profissional do professor ao longo da história se construiu, essencialmente, pela sua relação com o conhecimento” (p. 82), mais do que com a prática pedagógica. Segundo Geraldi (2015) “estou querendo dizer que a relação com o conhecimento, mais do que a própria relação pedagógica, isto é, a relação com os aprendentes, desenhou perfis profissionais cuja sequência constitui a história de nossa profissão” (p. 82).

Se Geraldi (2015) traz como elemento constitutivo do ser professor o pensamento reflexivo, Jung (*apud* SAIANI, 2002) e Kupfer (1989 *apud* SAIANI, 2002, p. 10) trazem o foco para o que acontece no encontro entre professor e aluno, isto é, a alteridade é que contribui para a identidade de quem se faz professor e se relaciona tanto ao aspecto cognitivo e epistemológico, quanto afetivo e emocional.

Para Kupfer (1989 *apud* SAIANI, 2002), “[...] pode-se dizer que, da perspectiva psicanalítica, não se focalizam conteúdos, mas o campo que se estabelece entre o professor e seu aluno é que determina as condições para aprender, sejam quais forem os seus conteúdos” (p. 10).

Segundo a autora,

O ato de aprender sempre pressupõe uma relação com outra pessoa, a que ensina. Não há ensino sem professor. Até mesmo o autodidatismo [...] supõe a figura imaginada de alguém que está transmitindo, através de um livro, por exemplo, aquele saber. E, no caso de não haver sequer um livro ensinando, o aprender como descoberta aparentemente espontânea supõe um diálogo interior entre o aprendiz e alguma outra figura qualquer, imaginada por ele, que possa servir de suporte para esse diálogo (KUPFER, 1989 *apud* SAIANI, 2002, p. 9)

Jung (1983 *apud* SAIANI, 2002) enfatiza a qualidade do relacionamento, do vínculo entre professor e aluno como sendo mais importante que a didática, para contribuir positivamente, ou não, na construção da aprendizagem. “O êxito do ensino não depende do método. De acordo com a verdadeira finalidade da escola, o mais importante não é abarrotar de conhecimentos, mas sim contribuir para que elas se tornem adultos de verdade” (JUNG, 1983 *apud* SAIANI, 2002, p. 26)

Desta forma, a professoralidade se constitui, primeiramente, pelo aprender, antes do ensinar.

Jung (1983 *apud* SAIANI, 2002) entende que o conteúdo adquirido na faculdade, que, deve ser do domínio do professor, não garante a construção do ser professor, pois que o ensino ou a transmissão de conhecimentos e saberes depende da relação afetiva estabelecida entre professor e aluno – ambos em situação de aprendizagem.

Tardif (2014) entende por saberes docentes o que advém da formação e da experiência docente, logo, a prática docente ocorre nos espaços-tempo e no encontro com o outro.

Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. 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 (TARDIF, 2014, p. 36)

Kenski (1994) alarga esse rol, afirmando, inclusive, que os saberes não advêm apenas da formação acadêmica, e que é preciso:

[...] buscar as causas que determinaram a forma de um determinado professor ensinar, e conclui-se que o trabalho em sala de aula é uma atividade experiencial e única, um exercício solitário que cada docente executa e que apenas parcialmente tem a ver com a teoria aprendida nos cursos de formação de professores (KENSKI, 1994, p. 107)

Conforme Kenski (1994), os estudos e pesquisas sobre memória são fontes importantes que demonstram, através da oralidade, que muito docentes recuperam em suas memórias os antigos mestres, no período em que também foram alunos e retomam informações que podem ajudá-los a construir suas práticas docentes a partir desses modelos.

Segundo a autora, rememorar os modos educativos buscando trazê-los para a atualidade pode soar anacrônico. Entretanto, vale o exercício ainda que, lembrando que não pode ocorrer mera aplicabilidade do evocado, mas reconhecimento seguido de reflexão e seleção do que pode ser aproveitado. Ainda, a autora propõe, com esse exercício, que os docentes tomem consciência das práticas realizadas e de suas inspirações em experiências vividas anteriormente a fim de construírem escolhas refletidas.

Assim, essas lembranças fazem com que os professores reflitam sobre diversos pontos e levantem questões importantes para repensar suas práticas docentes e até entender o que os levou na tomada de decisões pessoais e de sua escolha profissional.

Ainda, diz Kenski (1994),

Os pressupostos teóricos que respaldam essas pesquisas estão ligados a fatos, já comprovados em outros estudos, os quais revelam, que os professores criam formas personalizadas de atuar em sala de aula, não apenas baseadas no conhecimento do conteúdo da disciplina e da metodologia de ensino específica, mas também de acordo com as vivências que tiveram e que são recuperadas com a ajuda da situação de ensino em que se encontram (p. 103-104)

Vieira Junior (2013) reitera as afirmações de Kenski (1994), pois ele percebe, em sua pesquisa, que as práticas docentes são influenciadas por saberes advindos da família, da escola, da formação inicial profissional entre outros:

Considerando os quatro eixos de análise selecionados família (saberes pessoais dos professores, vida pessoal e experiência familiar: valores morais, posturas, gosto pelo ensino etc.); escola (trajetória escolar, saberes provenientes da formação escolar anterior); formação inicial (percurso universitário, as múltiplas experiências vividas enquanto acadêmico); iniciação ao ensino (a experiência profissional, saberes da prática pedagógica) os casos aqui apresentados guardam algumas semelhanças entre si. Mas, se distinguem pelos caminhos que fizeram, pela forma de escolha dos cursos e, certamente, pela dinâmica singular que deram às suas trajetórias de vida, escolar e profissional (VIEIRA JUNIOR, 2013, p. 99)

A identidade do professor vai se fazendo por referências anteriores de vida escolar, de formação acadêmica, pelos tateios e erros, mas principalmente, por meio dos afetos, que encaminham a produção dos saberes.

A didática faz parte da constituição do professor, mas ela não é a garantia de que o conhecimento está sendo produzido na sala de aula. Por outro lado, desmerecê-la também é um equívoco, pois a ausência de saberes relacionados ao campo pedagógico, dá insegurança aos professores iniciantes, especialmente se eles provêm de cursos de bacharelado, como destaca Ferreira (2010).

Para ele,

As práticas didáticas, responsabilidade dos professores, muitas vezes restringem o conceito de professoralidade apenas às atividades docentes realizadas no contexto de comunicação interpessoal. É preciso que se tenha claro que a ação docente que se passa na relação direta professor-aluno é apenas uma das ações desempenhadas pelo professor no contexto escolar, há outras situações que definem a prática educativa e muitos dessas não foram constituídas pelos professores. Esses têm o papel de concretizar, a sua maneira, conhecimentos pedagógicos já existentes (FERREIRA, 2010, p. 98)

Nas considerações da sua pesquisa, o autor aponta que a defasagem pedagógica do professor do ensino técnico pode ser diminuída no convívio com seus pares, pois os que tiveram formação inicial na área da educação podem servir de tutores.

Coelho (2009) diz que o exercício da docência desafia o professor a repensar suas ações do cotidiano e a aprender com seus erros e acertos, pois para lidar com contextos de diversidade e heterogeneidade de alunos é necessário muito mais do que a formação que os cursos de graduação oferecem, apontando ainda, para o foco na pesquisa e não na docência que alguns daqueles privilegiam.

As conclusões de Aires (2015), em sua dissertação, baseadas no depoimento de doze professores bacharéis que atuam na docência de ensino superior de instituição privada reiteram as insuficiências da formação acadêmica:

O momento de ingresso na docência universitária apresenta-se ao professor bacharel como uma dificuldade decorrente da ausência de formação específica para a docência, o que lhe parece causar grande tensão. Apesar de dominarem o conteúdo de suas disciplinas, as falas dos sujeitos evidenciam que suas atuações iniciais eram prejudicadas pela falta de atributos para conduzir a prática de ensino no início da docência. Os bacharéis mencionaram que, no momento de ingresso na nova carreira, consideravam que apenas o conteúdo fosse suficiente para ministrar a aula, o que demonstra que até então desconheciam outras competências e habilidades necessárias ao exercício desta atividade (AIRES, 2015, p. 175)

Assim, o professor deve contar com recursos próprios, que desenvolve diariamente em suas práticas, quando se vê envolvido na busca de soluções para problemas não conhecidos e experimentados.

Por fim, Felix (2015) percebe que a professoralidade é construída nas trocas com a comunidade escolar e com os pares, nos espaços-tempo da escola, permitindo aprender com a experiência alheia e refletindo sobre a própria prática.

O autor afirma que,

O caminhar pela docência não é linear, o professor vai adquirindo e interiorizando informações, a partir do meio e das pessoas com que tem contato, através de várias formas. As relações com os familiares, amigos, com os alunos, com os colegas de trabalho (pares, supervisores, orientadores, diretores, etc.) e com a comunidade escolar. Estes aspectos trazem uma gama de informações que possibilita ao professor estar em constante metamorfose (FELIX, 2015, p. 186).

Duarte (2014) reafirma que a escola é o principal *locus* de formação docente. Mas é preciso atentar, conforme aponta Cancherini (2009), que um grande obstáculo ao professor iniciante refere-se à socialização e ao acolhimento pelos pares e gestores escolares. “Os sentimentos evidenciados na pesquisa foram: insegurança, angústia por não saber-fazer, medo de errar, algumas vezes desespero e mágoa pelo momento vivido solitariamente por ocasião da entrada na carreira” (p. 197).

Nas considerações da sua pesquisa, a autora afirma que é preciso sensibilidade para cuidar do professor iniciante, e “[...] que, para saber cuidar é preciso tentar escutar o outro, [...]” (CANCHERINI, 2009, p. 206). A socialização do docente em início de carreira é um processo que depende das relações com a alteridade, do respeito pelas diferenças, ou seja, conseguir se ver, entender as dificuldades do outro e auxiliá-lo.

Cassão (2013) analisou os depoimentos de dez professores iniciantes com o objetivo de encontrar marcas de alteridade, pois elas são responsáveis pela constituição do docente, seu sentir, pensar e agir. Nos depoimentos, a autora identifica passagens positivas e negativas como: o silêncio, o isolamento, a invisibilidade, a solidão do trabalho docente, as práticas perversas. “[...] Marcas que, ao serem narradas pelos professores, vieram com uma carga densa de mágoas, lágrimas, decepção. Marcas que fizeram os professores repensarem a sua escolha profissional e por vezes duvidar de sua capacidade como professor” (CASSÃO, 2013, p. 138).

Somam-se a esse cuidado na escuta sensível e acolhimento na ajuda mútua no ambiente escolar as iniciativas que auxiliam o professor iniciante a construir reflexividade sobre os aspectos que envolvem a docência. Uma iniciativa feita à distância é o programa de capacitação denominado “Programa de Mentoria *on-line*”, das professoras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Reali, Tancredi e Mizukami (2008), que oferece uma proposta formativa de Ensino a Distância (EAD) para professores iniciantes com até cinco anos de experiência minimizarem suas dificuldades no início da professoralidade.

Percebe-se, em uma tentativa de síntese, que embora os autores privilegiem a relação afetiva com o conhecimento e ou os vínculos emocionais entre professor e aluno, os professores iniciantes, em seu processo de construção da professoralidade, sentem maior necessidade de embasamento prático e didático, queixando-se, por exemplo, de uma formação acadêmica que foca aspectos teóricos ou de pesquisa e que não discute experiências práticas e de estágio. Mas, talvez, esse ressentimento se dê no caso específico

de quem fez curso técnico e assumiu a docência em algum momento do percurso profissional.

E, ainda, que o próprio ambiente de trabalho e os pares também são responsáveis pela construção do fazer-se professor, ou seja, não é possível um exercício solitário e individual.

Mas, talvez, mais do que todos os desafios apresentados, seja o maior deles o que Paim (2005) apresenta em sua tese, isto é, o ritual de passagem que ocorre quando se deixa o lugar de aluno e passa-se ao de professor, sendo este atravessamento, muitas vezes associado, mais com a imagem do abismo do que a de ponte, mais de insegurança e falta de base do que de segurança de um caminho já construído e de ligação entre lados.

Percurso metodológico

A pesquisa de que trata este artigo é de abordagem qualitativa, de campo teórico-bibliográfico e do tipo participante¹ e é descritiva e analítica quanto aos seus objetivos.

Entende-se a pesquisa participante como sendo uma metodologia de abordagem e não são mero instrumental e técnica, havendo efetiva participação dos sujeitos pesquisados e uma ênfase na aproximação horizontal entre estes e o pesquisador. Isso implica em assumir um compromisso efetivo com as vivências e necessidades sociais cotidianas dos sujeitos investigados e visa obter resultados socialmente mais relevantes. Além disso, por opor-se ao modelo positivista, normalmente tem estrutura de pesquisa mais flexível, se abrindo para o que o campo traz como informação e possibilidades de conhecimento e o pesquisador não busca uma ação destinada a resolver um problema (como no caso da pesquisa-ação). (SANTIAGO, 1996; BRANDÃO, 2001).

Contou-se, inicialmente, com o estudo das obras de autores que dissertam sobre a temática da professoralidade, bem como a revisão bibliográfica. Para tanto, foi realizado um levantamento na base de dados das plataformas SciELO e Biblioteca Digital de Teses e

¹ As abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas: seguiu protocolos de autorização formal, deu-se garantia de anonimato e de desistência no curso da pesquisa, de auxílio jurídico e psicológico no caso de necessidade ofertados no campus universitário, socialização dos dados e divulgação do produto final (KRAMER; PENA, 2019, p. 114-119).

Dissertações (BDTD), utilizando-se os descritores: “professor iniciante”, “professoralidade” e “professor iniciante e educação”. Do que foi possível encontrar as produções centram-se no intervalo temporal de 2000 a 2016 (ano este de realização da pesquisa de campo). As produções acadêmicas que focam o professor iniciante são mais presentes do que o conceito de professoralidade.

A segunda parte de realização da pesquisa de campo empírico e do tipo participante contou com a seleção de sujeitos para a amostra de entrevista, sendo eles professores em início de carreira. *A priori*, estabeleceu-se o período de 1 a 3 anos em média de exercício docente, tanto para o gênero masculino como feminino. Não foi estabelecido limite de idade entre os professores.

Foram selecionados quatro sujeitos para a pesquisa: duas professoras atuam exclusivamente no ensino médio, pois são licenciadas, uma em Letras Português/Espanhol e outra em Biologia. As duas professoras atuam somente nesta área da Educação, em escola de Ensino Médio integrado ao técnico. Os outros dois professores são bacharelados em Administração, um com ênfase em Gestão de Negócios e o outro com ênfase em Finanças e Controladoria. Estes últimos acumulam empregos em empresa privada e consultoria empresarial durante o período diurno e ministram aulas, para as quais são habilitados, no ensino técnico no período noturno, sendo os discentes jovens e adultos que apresentam faixa etária de 15 a 70 anos.

A idade dos sujeitos ficou entre 25 e 40 anos, todos atuando em Escola Técnica Estadual (ETEC), em uma cidade no interior de São Paulo, local de trabalho do pesquisador.

Os sujeitos são identificados pela inicial de seus nomes e se referem a: A., graduado em Administração e pós-graduado em Finanças e Controladoria; N., licenciada em Biologia; F., licenciada em Letras e Al., consultor empresarial.

A técnica utilizada para a construção de dados foi a entrevista com roteiro semi-estruturado, com gravação em áudio e posterior transcrição, sistematização e tematização das informações.

Análises dos dados

A partir dos dados, percebe-se que a opção dos sujeitos, tanto bacharéis como licenciados, pela docência se dá motivada pelo campo epistemológico, ao ensinar e aprender, mas também, a escolha pode acontecer de forma não planejada, como segunda opção.

Para N., o interesse pela docência se deu depois de já ter iniciado os estudos de Biologia na universidade. Sua opção pela docência se deu como segunda opção, pois apesar das boas experiências com os estágios na graduação, pretendia trabalhar com etologia, ou seja, o comportamento animal. Porém, as chances de trabalho eram escassas nesta área e não muito comuns na região em que morava. Mas, a experiência de início de carreira foi complicada, não somente pela dificuldade dentro de sala de aula, mas também pelo convívio com seus pares em sala de professores. A professora relata que:

Aí eu comecei a dar aulas no Estado... só que foi muito complicado... foi desanimador [...] eu chegava assim na escola... cheia de ideias... e aí os professores olhavam para mim e falavam: "Aí? Para que você vai gastar o seu tempo querendo fazer determinada coisa. Você nem ganha para isso. E aí foi ficando bem difícil.

F. conta que sua primeira opção de carreira profissional também não foi a docência, mas que esta "[...] foi tomada nos quarenta e cinco minutos do segundo tempo, no terceiro ano (de graduação). Porque eu sempre quis fazer música". Porém, no caso de F., quando desistiu da Música, procurou pela formação superior já voltada para a docência, no seu caso, em todas as opções de curso para o vestibular - Pedagogia, Letras e Ciências Sociais - havia o objetivo da carreira de professor, enquanto que, para a professora da área de Biologia a escolha pela docência foi provisória, ou seja, uma tentativa devido às experiências positivas com os estágios na licenciatura.

Segundo Al., "já vinha com o pensamento logo que me formei, do desejo de ministrar aulas".

No depoimento de Al, ser professor envolve uma experiência, um atravessamento, um modo de ser afetado e de afetar:

A profissão de professor me desperta a questão do aprendizado, do aluno e do professor. Eu sempre falei para os meus alunos, o professor também aprende, não é um monólogo, o professor fala e os alunos abaixam a cabeça e vão embora. Tem que haver um diálogo, essa troca, essa experiência é muito rica (AL).

O depoimento de N. retoma o ritual da passagem, trazendo a imagem do abismo a ser transposto. Para N., "[...] vir com muita vontade e não conseguir executar nada, do que eu pretendia... [...] a realidade caiu assim, sobre minha cabeça de um jeito! Espantoso, porque na universidade a gente tem uma visão muito, assim, fora da realidade".

A responsabilidade do professor, aquele que deve ter o domínio das práticas necessárias para a condução de um processo de aprendizagem esperado pela instituição e

pela sociedade, pode parecer, às vezes, intransponível para um “aprendiz de educador” e o encontro com a realidade escolar pode ser um “choque”.

Esse “choque” com a realidade da sala de aula, consequência do “não vivido” nos bancos das faculdades, demandam do docente iniciante, ações individuais para o enfrentamento do cotidiano escolar.

Ao contarem sobre o dia a dia e a construção da prática docente iniciante, referem-se à insuficiência da formação acadêmica e sentem-se inseguros, necessitando recorrer a alguns artifícios internos e externos.

F. declara que os recursos de que lança mão provêm: “(...) de livro didático, do meu material da faculdade, que eu tenho muita coisa. Da *internet* eu procuro, em site, procuro em pesquisa, procuro com outras amigas que fizeram faculdade comigo, a gente troca”.

No depoimento de Al., a busca pelos recursos para o desenvolvimento das atividades de professor se concentram mais no conteúdo do que propriamente nos referenciais de práticas pedagógicas, pois segundo ele, os recursos e conhecimentos ele retira do material guardado desde o tempo da faculdade e das buscas na *internet*. A primeira necessidade é o embasamento teórico, ao que buscam usando variadas fontes pessoais e externas.

Sobre a parte da didática, a professora N., também afirma que a formação acadêmica habilita, mas não prepara totalmente o professor para o exercício docente: “[...] montar a aula... pensar a aula. [...] eu não tive nenhuma disciplina que falasse diretamente sobre isso sabe... mesmo as disciplinas de práticas”.

Se as lições das salas de aulas das faculdades não são suficientes para embasar o professor iniciante, as memórias das vivências anteriores dos professores do tempo em que eram alunos os ajudam a transpor esse momento de transição de início de carreira.

Segundo N.,

[...] quando eu entrei em sala de aula eu busquei muito a minha vivência, como aluna. Na verdade, não foi nem na universidade, eu voltei, fui lá atrás (risos). E aí eu comecei a lembrar de como era. As facilidades que tinha, as dificuldades que eu tinha, então que comecei a me inspirar nas minhas experiências como estudante, dos professores que eu tive, e os que eu gostava mais e os que eu gostava menos.

De acordo com A.: “(...) para a didática eu observo o que eu já vivenciei das aulas que já tive, na faculdade, na própria atuação, eu tento ministrar uma aula como se eu estivesse assistindo essa aula, tento fazer com que a aula seja o mais agradável”.

Para N., se fazer professor, tem a ver com a atenção voltada para o aluno, com a observação de suas dificuldades e não estritamente com o objetivo de ministrar a aula previamente preparada. Para Al., “não é aquele professor arrogante, mas alguém próximo, que deixa ter essa troca, claro que é respeitando a hierarquia dentro da sala de aula. Mas que permita que há essa troca”.

Percebe-se a referência ao vínculo e a proximidade pelo afeto, ao relacionamento professor-aluno, como nas acepções junguianas, pois que o aprendizado acontece por essa via, mais do que por exigência e cobrança intelectual.

Para A., N e Al., formar alunos críticos são suas pretensões e objetivos desde que se iniciaram na carreira de docente. Na fala de N., não se trata de impor seu pensamento, mas que não consegue, “ser totalmente neutra... com relação as coisas. Nós somos pessoas e a gente está ali no convívio social e não tem como a gente ser totalmente é, se abster totalmente de tudo, de toda nossa opinião. Não tem jeito”. A constatação mostra a consciência de que ser professor não implica neutralidade, mas posicionamento e implicação em uma formação pessoal para um projeto de sociedade, com preocupações maiores, menores ou contrárias ao mercado de trabalho.

No que se refere a formação continuada e constante, os depoentes reconhecem a necessidade de se atualizarem e refletirem sobre a prática, necessitando de auxílio externo para esse exercício, pois, inclusive, não encontram espaço no cotidiano escolar com os pares.

O relacionamento do professor iniciante com seus pares, colegas docentes, não aconteceu com N., ou seja, que o docente com mais tempo de trabalho, com mais experiência se dispusesse a ajudar e contribuir para a construção do fazer docente de quem está em início de carreira. Às vezes, a experiência de adentrar pela primeira vez na sala dos professores de uma instituição de ensino, traz o docente inexperiente à realidade de parte do cotidiano de uma escola, como se recebesse um “choque”, um impacto cruel mascarado de “aviso” ou “atenção”.

O reconhecimento de que ser professor é uma busca constante, está presente nos depoimentos, como afirma F.:

[...] não acho que a minha formação é acabada. Já sou professora e isso vai funcionar para daqui a dez anos? Só que não! Sei que muita coisa não funciona para o mês que vem. Eu acho importante a busca pelo conhecimento sempre. Acho que um professor nunca pode crer que ele já encerrou... o seu estudo, as suas aulas, seu modo de preparar. É fundamental continuar estudando essa formação. Mas

para o professor, principalmente. Acho que tem muitos caminhos que a gente vai descobrindo com os anos.

Para N., a autorreflexão é necessária para mudar a forma tradicional das práticas docentes e possibilita ver novas formas e ações para o cotidiano em sala de aula.

A professora F. diz que “o refletir” sobre as práticas docentes se torna necessário, uma vez que na educação a “matéria” é o próprio ser humano. Al. diz que a reflexão é um indicador de suas práticas. Já, para F., a reflexão sobre suas práticas advém do período de pós-avaliações, pois são indicadores importantes para quem avalia o “certo e o errado” usados em sala de aula.

Embora, no geral, reconheçam a necessidade de cursos de formação constantes, que deem condições de pensar sobre os processos de fazer-se professor, aqueles que acumulam outras atividades profissionais, não participam daqueles. O professor A., justifica que o tempo o impede de participar, porém afirma que, apesar de não ter tido formação pedagógica em sua graduação, não sente falta de conteúdos que facilitem sua didática em sala de aula. E para Al., que também não aderiu a nenhum programa de formação docente, diz que “[...] não, não participo. E vejo que é importante. O professor ou o profissional vai se reciclando, reaprendendo, vai adquirindo mais conhecimento, mas didática, mais dinâmica, mas, infelizmente eu ainda não participo”.

Os dados permitem entender que os professores lidam de formas diferentes no exercício de suas funções em sala de aula. Para uns, a relação com o conhecimento é mais importante que o aprimoramento de práticas pedagógicas, pois se preocupam somente em verificar se os alunos estão absorvendo o conteúdo programático. Para estes, o importante é estudar muito o conteúdo que devem tratar. Entretanto, para outros professores, a relação pedagógica acontece quando buscam formas de fazer “a diferença” em sala de aula, manifestando preocupação com a aprendizagem do aluno, se preocupando com recursos didáticos, ainda que reclamem da ausência deles no dia a dia. O exercício educativo é fundamentalmente humano, uma experiência educativa, sendo redutor entender o aprendizado como resultado da transmissão de conhecimento técnico por meio de uma pedagogia.

O confronto entre o referencial teórico e os dados coletados nesta pesquisa traz indicativos de como se processa a construção das práticas docentes e como o professor faz acontecer e aprimora a docência. Também, o que leva em conta e do que lança mão no instante das situações para solucionar algum problema ou dar encaminhamento a algo.

Para os autores, ser professor significa fazer-se no dia a dia, é possibilitar a integração do conhecimento com a prática pedagógica, sem se esquecer das relações humanas perpassadas pelos afetos, essenciais no processo de aprendizagem, como ressalva Saiani (2002) a partir do pensamento junguiano.

Levando em consideração o referencial teórico e as análises de dados, conclui-se que o professor é produção de si mesmo, modificando-se a todo momento, construindo suas próprias práticas para o exercício de suas atividades docentes que facilitam no processo de aprendizagem. Sendo assim, não se restringe a uma identidade fixa, a que se chega como um modelo a ser atingido, como aponta Pereira (2013) a partir do pensamento deleuziano. É particular e subjetivo, depende das experiências de cada um, da busca pela reflexividade e autoconhecimento como fatores qualificadores.

O fato de serem professores iniciantes e, portanto, não terem uma bagagem de experiência docente própria que lhes permita lidar com as situações novas e necessidades de improviso, os deixa inseguros, por isso, é mais frequente o recurso do tateio e erro ou da experimentação.

Apesar das professoras licenciadas terem tido pouco tempo de estágio na sua Graduação, isso permitiu facilitar práticas iniciais na profissão docente, tais como a preparação das aulas, avaliações e a aproximação relacional professor-aluno. Porém, para os professores bacharéis, a experiência inicial na profissão foi mais difícil, pois necessitaram de ajuda dos mais experientes para o preparo das aulas, entre outras situações docentes.

Ainda que reconheçam a necessidade de embasamento teórico sobre os conteúdos a serem desenvolvidos e de não entenderem, necessariamente, a docência como transmissão de conteúdos, mas como a relação dialógica, aos professores especialistas carece de um entendimento maior sobre os processos de construção de conhecimentos, na contramão de um ensino tradicional, focado apenas na preocupação didática ou de rol de conteúdos, como critica Pereira (2013).

Outro ponto importante de se mencionar é a necessidade que os professores sentem, de recursos didáticos como variantes que auxiliam tanto o ensino quanto a aprendizagem. Ainda que alguns dos pesquisados mencionem a preocupação com a formação crítica e não, necessariamente, voltada ao mercado de trabalho, entendendo-a como algo não específico, mas abrangente, parece carecer de um entendimento de que a técnica, por si só, não configura um melhor aprendizado, sendo um mediador. E que o que

confere a criticidade e a reflexão é, primeiro um exercício pessoal e com os pares ou auxílio externo e, depois com os alunos, por meio de questionamentos sobre a complexidade do real e seus aspectos históricos, econômicos, culturais, sociais.

Os saberes docentes vão se configurando nos tempos-espaço escolares com tudo que isso envolve (pessoas, recursos, ambiente, conteúdos etc), mas, especialmente, não se separam da vida pessoal, como afirma Tardiff (2014), sendo um amálgama do que se estuda teoricamente e do que acontece na prática. Isso se reitera na fala de N.: "(...) é mais do que simplesmente vir e cumprir um horário, o ser professor é ser o tempo inteiro. É não se desligar completamente daquilo que você faz. Todas as atitudes que eu tenho fora da escola influenciam nas atitudes que eu tenho como docente também". Por esta fala se percebe que a identidade do professor não separa o eu pessoal do eu profissional.

A professoralidade, subentende-se que é o que vai acontecendo a cada um enquanto se pratica a docência e que não se limita, apenas, ao tempo transcorrido, mas especialmente ao que acontece em cada um enquanto se pratica a docência, ao que se pode chamar de devir profissional (POWACZUK, 2012). Além disso, se relaciona, diretamente, com a experiência, isto é, com o que se vive, pensa e sente e como isso reverbera internamente e colabora na construção do que pode ser o professor. Como diz Nóvoa (2013),

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 2013, p. 16).

Considerações Finais

A formação do professor e da professoralidade fazem parte da construção de identidade profissional, ainda que esta não seja pre-determinada e nem se coloque como um modelo a ser atingido. Trata-se de um exercício sobre si e na experiência, configurando-se em uma produção de si.

A escolha de ser professor depende, muitas vezes, dos próprios modelos que se tem ou que se teve no papel de aluno. Modelos positivos podem funcionar como inspirações a serem seguidas, bem como os modelos negativos funcionam como antítese do que se deseja como profissional, retomando o que afirma Kenski (1994).

Buscar compreender como se dá a constituição do docente, os desafios, os alcances e os limites, especialmente dos professores iniciantes, é de fundamental importância para o campo da Educação formal em âmbito acadêmico (nos cursos de bacharel e licenciatura) e, também, para a pesquisa sobre o tema da professoralidade, ainda incipiente.

Assim, espera-se que as análises dos dados apresentados, indiquem pontos importantes para a reflexão dos próprios docentes (de cursos técnicos ou não), que enfrentam o período inicial na profissão da docência, bem como de toda a comunidade escolar, a fim de fornecerem-se ajudas mútuas para enfrentar as problemáticas que a realidade.

REFERÊNCIAS

AIRES, Susye Nayá Santos. **Professor bacharel iniciante no ensino superior**: dificuldades e possibilidades pedagógicas. Orientadora: Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. 210 p. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 83-103, 2001.

CANCHERINI, Ângela. **A socialização do professor iniciante**: um difícil começo. Orientadora: Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. 212 p. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.

CASSÃO, Pamela Aparecida. **Professores iniciantes**: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente. Orientadora: Laura Noemi Chaluh. 148 p. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista de Rio Claro, Rio Claro, 2013.

COELHO, Emília Aparecida D. **Docência no ensino superior**: dilemas e desafios do professor iniciante. Orientadora: Maura Maria Morita Vasconcellos. 215 p. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

DUARTE, Stefhanie Marina Cardoso Araújo. **Tornar-se docente**: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente. Orientadora: Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. 151 p. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FELIX, Carla Fernanda Figueiredo. **Identidade profissional docente**: tecendo histórias. Orientador: Pedro da Cunha Pinto Neto. 335 p. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

FERREIRA, Angelita da Rocha Oliveira. **Os professores da educação profissional**: sujeito (re) inventados pela docência. Orientador: Juan José Mouriño Mosquera. 138 p. Dissertação, Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e prática docente. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **As faces da memória**. Campinas: Centro de Memória, 1994.

KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra. Vulnerabilidade e ética na pesquisa em Educação. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019, p. 114-119.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Os professores e as histórias de suas vidas. Lisboa: Porto Editora, 2013.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Orientadora: Maria Carolina Bovério Galzerani. 532 p. Tese, Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2013.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária**. Orientador: Doris Pires Vargas Bolzan. 219 p. Tese, Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: Espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, jan. /abr. 2008.

SAIANI, Cláudio. **Jung e a educação: Uma análise da relação professor/ aluno**. São Paulo: Escrituras, 2002.

SANTIAGO, Sandra Helena Moreira. Pesquisa ação e pesquisa participante: uma atualização do confronto. **Serviço Social & Sociedade**, v. 17, p. 134-152, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VIEIRA JUNIOR, José Marcos. **A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes**. Orientadora: Rita de Cássia de Alcântara Braúna. 116 p. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

Revisor de línguas e ABNT/APA: Sonia Santos.

Submetido em 31/08/2021

Aprovado em 13/06/2022

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

cial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)