



Trabalho Encomendado I GT08 – Formação de Professores

PESQUISAS SOBRE INSERÇÃO PROFISSIONAL

PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA: AS DIFICULDADES E DESCOBERTAS DO TRABALHO DOCENTE NO COTIDIANO DA ESCOLA

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

katiacurado@unb.br

Resumo

O presente trabalho investiga as dificuldades de professores iniciantes da rede pública do Distrito Federal e do município de Goiânia sobre suas condições de trabalho e descobertas no cotidiano escolar, analisando as contribuições da formação inicial para a atuação profissional. Por meio de questionários – sendo 374 no Distrito Federal, e 284 em Goiânia, totalizando 658 questionários aplicados – e, numa segunda etapa, entrevistas semiestruturadas, foram obtidos depoimentos de 75 professores com cerca de três anos de ingresso na carreira docente pública. Neste sentido, esta investigação tem por objetivo revelar quais são as principais dificuldades vivenciadas pelos entrevistados e como eles têm tentando superá-las, além de problematizar os possíveis impactos do primeiro contato docente com a realidade das salas de aula da rede pública de ensino. Na análise do processo, emergiram como categorias alguns pares dialéticos: professor iniciante-ingressante; dificuldades-descobertas; sentido da escola e sentido de ser de ser docente.

Palavras-chave: professores em início de carreira. Trabalho docente. Formação docente.

Introdução

O objetivo desta investigação¹ foi compreender como ocorre o processo de tornar-se docente no início de carreira, vinculado às suas dificuldades e descobertas. A proposta origina-se de preocupações voltadas para o trabalho docente de professores que se iniciam na docência e dos desafios e dilemas mais frequentes que esses

¹ A pesquisa foi realizada coletivamente no Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores/Pedagogos (Gepefape), envolvendo alunos da graduação e pós-graduação e professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal e do Instituto Federal de Brasília.

professores enfrentam, como apreender o cotidiano escolar, constituir a práxis pedagógica, a gestão da sala de aula e outras que ficam no entorno da ação docente institucional. Dentro desse universo amplo da formação de professores, busca-se aquela voltada para os professores iniciantes, já que o início de qualquer atividade profissional tem suas particularidades, desafios, realizações e angústias ligados à sensação de descoberta, temor e insegurança, que podem contribuir, formar e informar os professores e os processos de formação inicial e continuada.

Na literatura, são várias as expressões utilizadas para referir-se à fase de iniciação profissional docente. Entre elas, podemos citar “choque de transição” e “iniciação ao ensino” (MARCELO, 1998). No entanto, a expressão mais comum tem sido “choque de realidade”, termo desenvolvido pelo holandês Simon Veenman (1988) em referência às situações que muitos docentes enfrentam nos primeiros anos da profissão. Dentre os estudos que abordam o desenvolvimento profissional, em particular acerca do ciclo vital dos professores, uma referência básica, tanto na literatura internacional como nacional, são os trabalhos desenvolvidos pelo pesquisador suíço Michael Huberman. A partir de sua investigação, Huberman (2000) desenvolveu um percurso para entender o ciclo vital dos professores, no qual identifica etapas/fases que compõem esse ciclo. A primeira fase é o início ou entrada na carreira – fase que compreende os três primeiros anos de docência. Huberman (2000) caracteriza essa fase em dois períodos: de “sobrevivência” e de “descoberta”. É importante destacar que tanto um como outro podem ser experimentados em paralelo, sendo que é o período de descoberta que permite ao professor superar o período de sobrevivência. O período de sobrevivência é uma fase relacionada com o “choque de realidade”. Em seus estudos, essa etapa é caracterizada pelo tatear constante do professor, na qual se manifestam a preocupação consigo mesmo e o descompasso entre os ideais e a realidade do cotidiano escolar.

Outras literaturas podem ser encontradas referentes aos estudos que abordam o ciclo de vida e a carreira docente, como as produções de Silkes (1985). Em oposição aos trabalhos de Huberman, que descrevem os ciclos de vida fundamentando-se em tempo de magistério, esta autora toma como referência a idade dos professores, subdividindo-a em cinco fases. Assim como Huberman, Silkes afirma que é na fase inicial que ocorre o “choque com a realidade”. Entre os diversos autores que investigam sobre o ciclo profissional docente, não há um consenso sobre a duração desta primeira fase da

carreira, podendo ser menos para uns e mais extensa para outros. Tomou-se para este trabalho o período dos cinco primeiros anos.

O centro da análise dos autores para marcar o ciclo é o tempo e a experiência. Neste estudo, acrescentou-se a condição do trabalho docente. Entende-se trabalho como uma atividade, cujo processo requer a exteriorização teleológica e, então, intencional, e uma objetivação do homem no mundo, pelo qual ele assume o mundo humanizado ao reconhecê-lo como resultado de sua ação e a finitude que este lhe opõe à sua vontade infinita. O trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2004, p. 13).

O trabalho como princípio ontológico é a essência humana produzida pelos próprios homens, pois, agindo sobre a natureza mediante o processo de trabalho, o homem também se modifica, se faz homem, se humaniza. “Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais” (MARX, 1999, p. 211).

Dessa maneira, o homem é sua própria natureza humanizada. Afirma Marx (1999), que: “O olho fez-se um olho humano, assim como seu objeto se tornou um objeto social, humano, vindo do homem para o homem. Os sentidos fizeram-se assim imediatamente teóricos em sua prática” (p. 177), e conclui: “toda a assim chamada história universal nada mais é do que a produção do homem pelo trabalho humano [...]” (1999, p. 181). A individualidade humana não é dada a priori, como se fizesse parte de uma natureza humana pronta, acabada e natural. Ao contrário, a natureza humana é histórica, entendendo a história como devir. Sendo assim, “a humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza” (GRAMSCI, 1995, p. 413). Significa que a individualidade humana é construída a partir das relações orgânicas que o homem estabelece com os outros homens e com a natureza na atividade intencional da objetivação, do reconhecimento e da negação. O resultado é que o homem é uma formação histórica, a qual denominamos de segunda natureza.

Advém-se, aqui, o princípio educativo do trabalho. Se a existência humana não é garantida pela natureza, ela forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem, mas necessita aprender a ser homem, a produzir sua própria existência, necessitando humanizar-se. Destarte, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a

formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007).

Sendo assim, a compreensão do trabalho docente no início da carreira perpassa: a a formação do ser professor e a mudança no sujeito social que realiza a ação docente; o estudo do objeto de suas práticas; as técnicas para fazê-lo; os diferentes projetos; as intencionalidades e as propostas pedagógicas para a efetivação do projeto educativo; as condições de realização do trabalho, mas também duas questões eleitas neste momento para estudo: i) o princípio educativo e ii) o conceito a ser ensinado como uma totalidade de projeto social.

Quanto ao princípio educativo, a filosofia das práxis explica que o trabalho existe na relação dialética, que ocorre na prática social, na historicidade das diferentes sociedades, e é concebido como positividade e negatividade ao mesmo tempo. Positividade porque é realizador e criador da vida, e negatividade porque em determinadas condições sociais é destruidor desta.

Saviani (2007) afirma que o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados entre si. Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Desta forma, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. E, em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Quanto ao conceito a ser ensinado como uma totalidade de projeto social, a formação de professores, na epistemologia da práxis, compreende que o conceito jamais pode ser tomado separadamente de uma concepção teórico-metodológica. Ele faz parte de uma filosofia e de várias ciências que, ao longo da história do homem, respondem a problemas práticos. Ou seja, o ensino do conceito pressupõe a sua articulação com outros conceitos como totalidade do saber elaborado. O conhecimento do conceito pressupõe o conhecimento da história da produção do próprio conceito, como também da história da produção daquele conceito dentro daquela ciência e daquela filosofia. Portanto, o conceito não é um simples fragmento de saber, um enunciado, mas é parte

de uma teoria. Sem o conhecimento da teoria que dá sustentação ao conceito, este se torna uma ideia abstrata difícil de ser compreendida e assimilada.

Assim, o presente trabalho toma ponto de partida e ideia central que a carreira docente é uma trajetória marcada historicamente, contextualmente vivenciada e construída no trabalho e pelo trabalho. Essa movimentação é marcada por etapas que apresentam características específicas, de acordo com os espaços, os tempos e as condições de trabalho. É com essa visão que vemos o sentido de se estudar o início da carreira, entendendo que é a realização de um trabalho que pode, ao mesmo tempo, permitir o sujeito – neste caso o professor – de negar-se, reconhecer-se e, neste movimento, formar-se docente.

Questões metodológicas da pesquisa

A pesquisa tem o método dialético como a lente orientadora de todo o processo de investigação e de análise realizado. Escolheu-se o método dialético por levar o pesquisador a trabalhar, sempre considerando: a contradição e o conflito; o “devir”; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários, além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosóficas, o material concreto e a política que envolvem seu objeto de estudo.

Cabe salientar que a opção pela perspectiva dialética difere de outras simplesmente porque compreende outras epistemologias e pontua as diferenças paradigmáticas entre esse método e o de outras teorias do conhecimento, pois a nenhuma linha de pensamento ou método cabe o monopólio da apreensão e explicação total e completa da realidade social. Deste modo, não é por considerá-la a melhor no âmbito da pesquisa científica. Vale lembrar que, no método dialético, o pesquisador é orientado a afirmar com clareza em qual concepção estão situadas a investigação e a análise empregada sobre o seu objeto.

O método dialético implica sempre uma revisão e uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo. Traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes, a fim de que estes sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo também na análise as representações ideológicas ou teóricas construídas sobre o objeto em questão. É, portanto, um estudo aprofundado sobre a produção do conhecimento, que envolve

concretamente o objeto e uma análise revolucionária, porque a interpretação crítica do objeto adere a ele destrutivamente.

Diante dessa proposta, realizaram-se as seguintes etapas da pesquisa:

1. Estado da Arte: foram compilados materiais publicados no campo educacional de 2000 a 2014: 11 artigos na ANPED; 11 no ENDIPE; 39 no Congreprinci; 26 artigos qualis A e B; 23 dissertações e sete teses, que foram analisados e que forneceram um importante perfil do objeto no Brasil, num total de 106 trabalhos.
2. Levantamento quantitativo do número de professores ingressantes no último concurso público (2010; 2013) realizado em Brasília, buscando identificar o número de professores selecionados para cada área/disciplina do currículo da Educação Básica. Nesta etapa, realizou-se um mapeamento do quantitativo de professores convocados pelos editais de 2010 e 2013 no Distrito Federal. Pelo Edital de 2010, contam-se 3095 nomeados, 631 nomeações sem efeito, 3274 professores empossados, 594 desistentes após a posse e 2680 professores atuantes. Pelo Edital de 2013, obteve-se um total de 2769 nomeados, 292 nomeações sem efeito, 2477 empossados, 494 desistentes após a posse e 1983 atuantes. No total, 6674 nomeados, 923 nomeações sem efeito, 5751 empossados, 1088 desistentes e 4663 professores atuantes. No segundo movimento da pesquisa que trata do quantitativo de professores do concurso de 2010 no Distrito Federal, os dados apontam que foram convocados, em Diário oficial, 6674 professores, sendo que desistiram da nomeação 923 professores e, portanto, tomaram posse 86,17% dos convocados. Está-se investigando no momento a desistência após a posse.
Na rede municipal de Goiânia, no concurso de 2010, o edital apresentava 2051 vagas para professores da educação básica e foram aprovados 3760 sendo 3329 convocados para posse. Assumiu um total de 3219 professores, e os dados revelam que 157 sujeitos pediram exoneração, numa margem de 4,95% dos professores contratados no concurso público de 2010. Essas exonerações foram intensificadas entre o fim do segundo ano de exercício da profissão e o início do terceiro ano, que corresponde ao importante período de início na carreira docente para em torno de 17% dos docentes.
3. Questionário: selecionaram-se 20% do total de professores da educação básica, que assumiram o concurso e iniciaram a carreira para a aplicação de

um questionário que ajudou a traçar o perfil social, acadêmico e profissional destes docentes. Nesta pesquisa, o questionário apresentou 63 questões fechadas e abertas e foi utilizado na fase exploratória, com o objetivo de levantar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa e extrair concepções iniciais relacionadas à profissionalidade docente no início da carreira. Nesta etapa, concluiu-se a aplicação de questionários, totalizando 374 em Brasília/Distrito Federal e 284 em Goiânia. Com a aplicação desses questionários, foi possível chegar às seguintes categorias de análise, reveladas como importantes para entender, estudar e lidar com o professor na fase de início da carreira: recepção, gênero, dificuldades, prazer e satisfação, desistência e resistência, e cotidiano.

4. Entrevistas semiestruturadas: realizaram-se 75 entrevistas com professores iniciantes no DF. Foi possível chegar a categorias de análise, reveladas como importantes para entender, estudar e lidar com o professor na fase inicial da carreira. As principais categorias são: cotidiano, desistência, projeto de escola, relação com os pares, gestão, sofrimento *versus* prazer, gênero, condição de trabalho, formação inicial e continuada, formação política e trabalho docente.

A análise do fenômeno foi feita a partir da compreensão do real como reprodução ideal do movimento pertinente ao fenômeno concreto e do modo como se organizam suas contradições e tanto mais se aproximam da expressão do próprio fenômeno. Isso ocorre conforme o pesquisador realiza sucessivas aproximações e distanciamentos para apreender as relações que não são latentes, mas que compõem a essência do fenômeno, as quais operam em seu interior e determinam a sua existência. Neste sentido, tem-se compreendido como sendo de absoluta necessidade a análise a partir de categorias que compõem o objeto e como abstração do modo de existir e relacionar-se do ser humano, considerando-se que todo ato desenvolvido na história do ser humano individual, bem como os processos sociais que marcam a história do gênero humano, enquadra-se sob elementos categoriais.

2 O trabalho docente no início da carreira: a práxis

A partir da compreensão de mundo que se está desenvolvendo, convenceu-se

que só se conhece a realidade objetiva pela prática nela desenvolvida, ou seja, pela ação dos seres humanos na realidade objetiva. Sua extensão aborda a totalidade do processo material da vida humana e, como atividade de produção no decorrer da história, permite à humanidade descobrir saberes sobre a realidade objetiva, que se confundam com a própria prática e que, portanto, possam ser usados como conhecimento tão próximo da verdade que sua veracidade se mostre consistente. Esta dimensão ampliada de prática, entretanto, não é sempre apropriada, mas incorrendo-se em uma análise que reduz a prática ao fazer imediato (em perspectivas empiristas e pragmáticas). Este está dissociado das relações históricas que determinam essa prática, configurando-se uma formação e um fazer alienado em relação aos problemas objetivos, nos quais se desenvolve o trabalho pedagógico empreendido pelos professores. Essa análise parte da premissa de que, para se compreender a inserção na carreira docente, deve-se contemplar a prática. Porém, tal proposta de Marx e Engels é como uma totalidade histórica, na qual as ações dos homens se fazem determinadas pelo passado, e este ato deve estar explícito em sentidos do fazer e ser. Estes viabilizam apreender o trabalho pedagógico do professor como um trabalho integrado e determinado pela lógica do modo capitalista de produção da existência, devendo ser adequadamente apreendido por esse profissional em formação e em atividade.

Nesse movimento se identificam algumas das múltiplas determinações operantes no fenômeno de se tornar docente a partir de sua prática:

- ✓ Determinações Culturais: educação e o ensino como práticas sociais cotidianas e como práticas sociais não cotidianas;
- ✓ Determinações Econômicas: transformações no mundo do trabalho (reestruturação produtiva, relação qualificação/desqualificação, precarização das condições de trabalho docente);
- ✓ Determinações Políticas: institucionalização da educação e da profissão docente – políticas de formação docente; função da escola e função docente (DUARTE, 2014, p. 64)

Na análise do processo de compreender as dificuldades e descobertas do professor no início da carreira, surgem como categorias os seguintes pares dialéticos: professor iniciante-ingressante; dificuldades-descobertas; teoria-prática; cotidiano-suspensão; sentido da escola e sentido de ser professor. A apresentação das categorias por pares e suas relações mútuas têm como intuito expressar a contradição da realidade e, especificamente, do trabalho docente. Para Freitas (1995), os pares dialéticos representam relações de contradições, mas que encerram uma unidade, já que uma

supõe a outra e não poderia existir sem esta outra, pois, juntas (em oposição e unidade), superam-se no “definir”. As categorias envolvidas procuram dar conta de um movimento real cuja dinâmica implica a substituição de um determinado estado por outro mais avançado.

Apresentamos a seguir as síntese dos pares dialéticos que expressam as descobertas e dificuldades dos professores em início de carreira.

a) Iniciantes e ingressantes

O estudo aponta, por meio da análise dos questionários e das entrevistas, que há diferenças significativas do início da carreira entre aqueles que têm sua primeira experiência como docente e aqueles que estão inseridos na rede, no nível ou na modalidade a partir de experiências do magistério anterior.

Os dilemas e as dificuldades do professor iniciante são causados pela exigência de atuação, em que a contradição marca a possibilidade do reconhecimento ou da negação. Entre os aspectos, destacam-se: a relação com o aluno; a dicotomia teoria-prática; a relação com os pares; a condição material de trabalho nas escolas; o conteúdo, a metodologia e as condições objetivas do trabalho docente, que geram sentimentos e sensações como angústia, insegurança, fracasso e desmotivação. Desta forma, há, dialeticamente e contraditoriamente, a possibilidade para que o docente possa se reafirmar na profissão ou negá-la de forma diferenciada e referendada pela totalidade histórica. Para o professor que tem experiência docente anterior, parece que dois aspectos no início da carreira se sobressaem na dificuldade: lidar com o novo cotidiano e as condições objetivas de trabalho.

Na caracterização como professor ingressante numa rede, num nível ou numa modalidade não iniciante na docência, assume-se que o profissional carrega elementos de experiência e reelaboração da prática docente. O momento de instabilidade pessoal e profissional foi vivido anteriormente, e a fase nova se refere a se adequar a uma nova condição objetiva de trabalho. Também o segundo estágio da primeira fase da carreira caracteriza-se pelo entusiasmo, e a experimentação/exploração já foi vivenciada, pois o docente ingressante já se sente responsável pelo seu trabalho e, agora, na nova rede, busca fazer parte da equipe.

Admitir, no desenvolvimento da pesquisa sobre a carreira docente, a condição de que é necessário compreender a especificidade da fase inicial, diferenciando iniciantes/

principiantes de professores ingressantes, é, no nosso entendimento, um elemento essencial na construção de uma teorização sobre o desenvolvimento profissional docente que atenda às especificidades da carreira no Brasil.

b) Dificuldades – descobertas

Em relação à classificação das dificuldades e descobertas, a Tabela 1 diz respeito às dificuldades e descobertas segundo a situação do profissional (ingressante ou iniciante). Como pode-se observar, a maior parte dos ingressantes (43,15%) possui dificuldades pedagógicas, 33,87% possuem dificuldades relacionais e apenas 22,98% não apresentam dificuldades.

Dentre os iniciantes, 50% possuem dificuldades pedagógicas, 30,56% dificuldade relacionais e apenas 19,44% disseram não apresentar dificuldades. Na análise de variância não paramétrico para avaliar o comportamento dos iniciantes e ingressantes em relação às dificuldades estudadas, foi possível constatar que os ingressantes e iniciantes se comportam de maneira distinta com relação às dificuldades pedagógicas. Em média os iniciantes apresentaram maior dificuldade pedagógica que os profissionais ingressantes. Sobre as dificuldades relacionais, concluiu-se que tanto os ingressantes quanto os iniciantes se comportam da mesma maneira frente a estas dificuldades. Ainda na Tabela 1, têm-se essas descobertas.

A maior parte dos ingressantes e iniciantes diz ter tido maiores as descobertas pedagógicas (77,42% e 69,44%, respectivamente). Cerca de 11% dos ingressantes e iniciantes dizem ter descobertas relacionais, 2% dizem ter tido descobertas pedagógicas e relacionais e 8,87% dos ingressantes e 16,67% dos iniciantes dizem não ter tido nenhuma descoberta em sua profissão.

Nesse momento também fez-se o modelo de análise de variância para comparar as descobertas. Segundo o modelo, os profissionais ingressantes e iniciantes apresentam o mesmo comportamento frente às descobertas pedagógicas e relacionais.

Tabela 1- Dificuldades e descobertas segundo a situação do profissional

Variável		Situação			
		Ingressante		Iniciante	
		N	%	N	%
Dificuldades	Pedagógicas	107	43,15%	18	50,00%
	Relacionais	84	33,87%	11	30,56%
	Nenhuma	57	22,98%	7	19,44%
Descobertas	Pedagógicas	192	77,42%	25	69,44%
	Relacionais	29	11,69%	4	11,11%
	Pedagógicas e Relacionais	5	2,02%	1	2,78%
	Nenhuma	22	8,87%	6	16,67%

Um dos elementos forte na análise das dificuldade e descobertas é a contradição de que os elementos de dificuldades são também os de realização. A sobrevivência, as dificuldades e sua superação e a descoberta caminham numa unidade dialética no período de entrada na carreira, embora possam ser sentidas de maneiras diferentes. Para alguns, o início gera grande expectativa de mudança, e isso acaba fortalecendo seus ideais; para outros, essa fase é tão desestimulante que se torna um período muito difícil. Não se trata de elementos pessoais subjetivos, mas das múltiplas determinações que podem contribuir com a questão do processo de identificação na carreira.

As professoras falam do trabalho como realização que se vincula ao reconhecer-se na objetivação do processo da ação pedagógica, mas, ao mesmo tempo, falam da dificuldade de não reconhecimento social relacionado à possibilidade de garantir a reprodução particular por meio do salário. A realização no ato pedagógico está vinculada à relação com o aluno, no sentido de ver que o seu trabalho teve resultado e, portanto, traz junto questões técnicas, pedagógicas, políticas e éticas na dialética entre desafio e realização:

Quando chega o fim do ano e você vê que teve um crescimento na turma não tem coisa melhor. Analisar o início e o final e você ver que teve um resultado isso não tem preço chega arrepiada é bom demais (emoção e forte entonação na voz), e eu vi nessa turma esse ano eu pude sentir isso agora no final se vê aquele avanço aquele diagnóstico inicial ai vê o último você vê que mudou. Isso é a melhor coisa que eu consigo (Professora Neuza).

Ah eu acho que é a sensação de um serviço cumprido né! Você vê que a criança entendeu agora no fim do ano que a gente compara o aluno que a gente recebeu e ver o quanto ele cresce, o quanto ele amadureceu a gratidão deles agora agradecer e dizer que foi bom que gostam das aulas (Professora Roberta).

Num primeiro momento, pode-se apontar que as dificuldades para os iniciantes estão relacionadas às questões técnicas da formação e/ou dos saberes docentes. Entretanto, as dificuldades vividas e sentidas pelas professoras evidenciam a complexidade do trabalho docente. Os problemas aqui mencionados são apenas alguns

dos que estão dispostos em um emaranhado constante e crescente de problemas que não se tratam de questões relacionadas ao fazer do professor, mas a uma lógica estrutural em que a escola está inserida e que podem afetar drasticamente a carreira do profissional da educação.

Essa dialética dificuldade-descoberta na síntese do sofrer e do realizar-se pode apresentar elementos fortes de sofrimento e intensificação ao trabalhador, de forma que provoque o adoecimento, como mostram estudos atuais, e/ou a desistência por dentro da profissão, em que há perda do sentido da sua prática docente. Nesta direção, o professor trabalha num contexto de contradições de ordem econômica, política e social, mas também inerentes ao próprio ato de ensinar.

O contexto de contradição vivida no trabalho docente desencadeia-se pela imposição de parâmetros, normas e regras que tentam regular sua construção e definição dos afazeres docentes, ao mesmo tempo em que um discurso de autonomia docente, que enuncia o compromisso com sua qualificação profissional e o desempenho de seus alunos, visa uma interpelação para modular a conduta docente. É nesse quadro de trabalho escolar, permeado por processos de desqualificação e intensificação do trabalho, que o professorado em início de carreira se insere, tendo que enfrentar diferentes desafios inerentes ao exercício da profissão. Ao mesmo tempo, os professores são desafiados e impulsionados a agir dentro das regras, como as preconizadas pelas políticas regulatórias, com o desejo de realizar-se na oferta de serviço que sugere o processo de objetivação no encontro com o outro.

Tem que ser característica mesmo do professor da iniciativa, criatividade e autonomia que, enquanto está dentro da sala o professor tem que dar conta do serviço criatividade, o conhecimento, a importância de estudar, conhecer novos jogos, novos métodos estão trazendo coisa nova... porque é isso. A gente não pode depender somente que o outro traga até nós. Se a gente faz e o outro também traz é excelente. Mas se o outro não trouxer não nos impede de trabalhar em sala de aula, mas o desgaste é grande (Professora Roberta).

Os professores buscam diferentes alternativas para enfrentar as dificuldades, mesmo que estas contribuam apenas para amenizar suas angústias e ansiedades. Eles rememoram os estudos de sua formação inicial, investem em alguma possibilidade formativa no seu contexto de trabalho e procuram espaços formais e informais que possam auxiliar seu trabalho profissional. Deste modo, há necessidade de iniciativas e políticas públicas com estratégias para o desenvolvimento profissional docente de caráter coletivo.

c) Teoria- prática

Há nos relatos uma relação de contrariedade entre teoria e prática que parece ser superada pelos professores por meio da experiência, entretanto, esta é tomada como formação cotidiana na e pela experiência. Os professores se apoiam na experiência, tanto para justificar as dificuldades da profissão (no caso a falta de experiência) como para justificar a aprendizagem da profissão.

A teoria não é entendida como explicação do real, e sim como um movimento inverso de elaboração mental e aplicação na realidade. Essa compreensão da relação teoria e prática, ora como aplicabilidade, ora como associação, faz com que os professores se distanciem cada vez mais da formação inicial e/ou continuada, como espaço de elaboração e transformação do real, e compreendam a atuação profissional como algo totalmente distinto da formação inicial/continuada, com exceção para as aplicabilidades metodológicas/técnicas do fazer pedagógico.

Nessa incompatibilidade, que é pseudocrenta, os professores buscam saídas para lidar com as situações em que se apresentam, como o imediatismo do cotidiano, e concentram suas apropriações na cotidianidade. O pensamento dos professores passa a ter como base o cotidiano.

A minha trajetória é mais ou menos assim, cada dia eu acho assim como eu não fiz, não sou antiga na profissão, eu me considero muito nova na profissão, quatro anos eu estou aprendendo, cada dia eu vejo professores, aí altas ideias, aí fico, meu Deus eu quero chegar lá. Que dia vai ser? A saída ainda tem ficado no âmbito da particularidade, o professor sozinho dentro da sua sala, constituindo formas de agir e enfrentando dificuldades de desenvolver a sua individualidade na realização do seu trabalho, sendo consumido pelo desgaste físico e emocional: Acho com certeza! Acho até mesmo nessa questão de não estar pronto, você tem que correr atrás (Professora Valéria).

As análises levam, portanto, a uma dimensão dissociativa entre teoria e prática, portanto, a não práxis. Marx, no conjunto da sua obra, considerava o homem como um ser de práxis – forma especificamente humana do ser do homem –, como atividade livre e criadora e autocriadora, o trabalho humano. Vázquez (1968) aponta que Marx utilizou-se do conceito de “práxis” tanto no sentido alemão de *prática* e bem como no sentido aristotélico de *práxis, poiesis e theoria*, e não no sentido de quaisquer *práxis, poiesis e theoria*, mas apenas no de “boa”. “Práxis” opunha-se,

portanto, não à *poiesis* ou à *theoria*, mas à práxis “má”, alienada. A distinção entre boa e má práxis não se dava em um sentido ético, mas como uma distinção ontológica e antropológica fundamental, ou, ainda, como uma distinção no pensamento metafilosófico revolucionário. Ao invés de falar de boa, má ou não práxis, Marx apontava a práxis reiterativa, criadora, revolucionária e alienada, ou, de forma mais simples, práxis e alienação. O primeiro número da revista *Praxis*, por eles fundada em 1964, foi dedicado ao estudo do conceito.

O conceito de práxis tem desempenhado um papel importante nos estudos do trabalho docente, pois:

a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a articularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro (VÁZQUEZ, 1968, p. 241).

Assim, com a consciência da práxis, o professor pode perceber que sua prática pedagógica vai sendo construída pouco a pouco sobre a base das interpretações das situações em que se vê envolvido, nas escolas relacionadas a uma análise da estrutura social, e do resultado das decisões que adota.

A partir dessa referência de práxis, os três princípios que se toma como eixo de análise sobre a formação de professores (CURADO SILVA, 2008) – trabalho, relação teoria e prática e emancipação – se interpenetram e são indissociáveis. Compreender a relação teoria e prática significa enxergar as dimensões política, ética, estética e técnica a respeito do trabalho docente e como este se configura no atual momento histórico.

Entende-se a práxis como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria. Por isso, é capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade (VÁZQUEZ, 1968).

Dada à natureza de seu trabalho – imaterial, ou seja, oferta de serviço –, o professor iniciante/ingressante necessita de elementos e espaços para a possibilidade e elaboração do real e do seu trabalho para construção do verdadeiro sentido da educação como práxis – ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade, que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa. O que parece, nas contradições apontadas pelos professores, sufocadas pela intensificação e proletarianização do trabalho docente, que potencializam as dificuldades e imobilizam os

sujeitos ou os mobilizam na própria perda do sentido do seu fazer, é a prática imersa no cotidiano.

d) **Cotidiano – suspensões**

O par dialético cotidiano-suspensões aparece na própria dinâmica de inserção na carreira docente. A falta de apoio no processo de transição de aluno a professor, a precarização das condições de trabalho, as necessidades particulares, o compromisso político, o conteúdo, a forma, o conhecimento, enfim, todos esses aspectos interferem diretamente na constituição do docente, entendendo que esse processo de constituição do docente corresponde também à constituição da sua individualidade.

Mesmo quando a gente não tem apoio a gente se rebola e agente consegue, é por isso, assim, que tem diferença o docente. Ele tem esse artifício de não se deixar abater por não ter ajuda a gente se vira e consegue (Professora Paula).

A imediatividade do cotidiano requisita dos indivíduos respostas em diversas situações. As professoras iniciantes têm buscado saídas para lidar com as situações que se apresentam no dia a dia da profissão, e a principal saída tem sido o apoio dos pares por meio do compartilhamento de experiências que se constituem no exercício cotidiano da profissão. A elaboração das formas mais apropriadas para a reprodução do saber escolar tem ficado a cargo de pesquisas, ou melhor, buscas aleatórias na internet.

Sempre buscando na internet, sempre buscado lá perguntando e vendo pessoas mais experientes a internet sempre ajuda o pai Google ali. (Professora Neusa) Eu uso muito a internet. Sites aleatórios. Santo Google na minha vida! Eu tenho alguns livros didáticos, mas depois que eu fui encontrando as coisas na internet e acumulando, muita coisa que eu vou encontrando, eu vou guardando e acaba que você aproveita um texto para o ano que vem. Acaba que coleção não me faz falta então (Professora Roberta).

. Quando os aspectos que compõem a estrutura do pensamento cotidiano, tais como a imitação, o pragmatismo e o imediatismo, tornam-se absolutos, deixando de possibilitar essa margem de movimento, o indivíduo está diante da alienação da vida cotidiana (HELLER, 2008). Entretanto, o trabalho docente tem como base o saber escolar, saber objetivo produzido historicamente, o que, portanto, a própria natureza do trabalho docente poderia possibilitar momentos de suspensão, mas a condição do trabalho parece não permitir a autonomia, o tempo e o tipo de reflexão necessário.

Têm momentos que me permitem pensar, mas quando a gente percebe as

dificuldades o que pode mudar, inclusive no agir da gente a condição é pouca, não tem como... o tempo é curto, turmas lotadas, mesmo que você achar uma situação para melhorar não tem como a gente reconhecer, não é nem erro, a gente reconhece as necessidades, o que pode mudar, mas nem sempre a gente pode fazer algo por conta das condições [...] a escola deixa muito a desejar (Professora Neusa).

O ser professor aparece vinculado ao como fazer, à aplicação de técnicas e processos que podem ser aprendidos no dia a dia. Essa compreensão deixa implícito que qualquer um pode ser professor, não sendo necessária nem mesmo formação específica. Apenas a vivência na escola e o compartilhamento de experiência aparecem como suficientes para tornar-se professor.

As professoras têm concentrado suas objetivações e apropriações no âmbito da cotidianidade. A experiência cotidiana, sem se tornar controle do ato de pensar – *osoznanie* (VYGOSTKY, 1991) – é que tem conferido a essas docentes a segurança para atuarem profissionalmente. A apropriação das objetivações para-si tem assumido o segundo plano para esses docentes, e a inserção na profissão tem se concentrado no modelo de tentativa e erro, o que não contribui para o desenvolvimento do ser professor, da função da escola e do ser aluno de forma consciente.

e) Sentido da escola e sentido de ser docente

Pensar a relação entre sentido e significado atribuídos a determinado conceito ou determinada atividade – nesse caso mais específico, ao trabalho docente –, a nosso ver, configura-se como elemento fulcral para pensar a relação consciente que o sujeito estabelece com tal atividade. Acredita-se que esta análise pode oferecer material para se pensar a relação entre o professor e seu labor e, assim, fazer emergir as contradições presentes na constituição do ser docente.

A compreensão que orienta essas reflexões parte da premissa de que o significado de uma palavra “é mais estável e preciso já que é convencional e dicionarizado, enquanto seu sentido é dinâmico, podendo ser modificado de acordo com o contexto” (MOTTA, 2013, p. 86). Desta forma, o significado é uma construção que ocupa uma zona mais estável dentre os elementos que constituem o material para que o sujeito construa seus sentidos. Estes, por sua vez, além de serem constituídos por essa zona mais estável, que são os significados, recebem outras contribuições de elementos oriundos das vivências do sujeito. Tanto o significado quanto o sentido se relacionam

com a atividade. Enquanto “o significado de uma ação diz respeito ao conteúdo da ação”, o sentido associa-se mais especificamente à razão da ação, ou seja, aos motivos pelos quais o indivíduo age (DUARTE, 2004, p. 286).

Pode-se apreender que o sentido depende diretamente do motivo (LEONTIEV, 1970); assim, não basta analisar como o sujeito se coloca na atividade, como se sente sendo professor, mas é necessário também pensar como o sujeito relaciona motivos às ações realizadas.

Um dos primeiros elementos que se destaca na análise do sentido/significado está relacionado à função da escola. Esta tem se distanciado da função de apropriação do patrimônio genérico da humanização do enriquecimento das singularidades e se aproxima de uma escola voltada para a socialização (LIBÂNEO, 2012). Nesse mesmo movimento, as funções dos docentes também se perdem, ou seja, o “para que” e “como fazer na escola”, podendo-se perceber que não há uma interligação consciente entre aquilo que se pretende e o que está realmente sendo realizado. Esse movimento fica evidente na fala e nos silêncios das professoras quando se pergunta sobre o sentido de seu trabalho:

Eu acho que nessa comunidade a escola é muito importante para que eles tenham novos horizontes, tenham vontade de seguir novas perspectivas. Na escola é uma prática formal fora da escola é informal. Todas as práticas são importantes. Aqui na escola estão sendo preparados para vida e para o mundo do trabalho também. Então de certa forma tá objetivando para o futuro, né? Eu acho que acrescenta muito, né? Se ele não tem uma base dentro da escola como é que ele vai lidar bem com o mundo de fora. Todas essas práticas que precisam... Porque na escola é aonde ela vai se socializar com os demais colegas então. Para ele se sair bem no mundo eu acho que depende da escola (Professora Priscila).

Os sentidos são construídos também a partir de trocas que se dão no universo intersubjetivo. A subjetividade nas análises está permeada pelas impressões que o outro possui dela e da atividade por ela desenvolvida. Não só o significado precisa mudar, ou seja, não somente as determinações acerca da atividade, mas também os sentidos dos sujeitos sociais construídos a partir desses significados.

Como fica exposto na fala das professoras quando questionadas sobre a sua função: Ser mãe, psicóloga... Tem muito de tudo mesmo. Tem a parte da educação mesmo, mas também tem a parte de um pouquinho de psicóloga, um pouquinho de mãe, um pouquinho de amigo, cada criança tem a sua carência e a gente vai compensando ali de alguma forma (Professora Roberta). Ser pai, ser mãe, ser psicóloga (Professora Larissa). Mãe psicóloga, educadora (Professora Paula).

Há marcas da desvalorização e, ao mesmo tempo, atributos e características sobre-humanas ao trabalho docente: a “tia”, o “herói”, a “única forma de salvação da criança ou adolescente”. Tais elementos não favorecem a construção de uma especificidade para a função da escola e nem para a docência, assim como não contribuem para o desaparecimento destes estereótipos, que são tão nocivos a este trabalho, pois, se não os naturalizam, ao menos promovem um movimento de fetichização. Esse movimento de autorreferência, que indica alheamento entre significado e sentido, como verificado, é um fenômeno que contribui para a repercussão de concepções equivocadas sobre o trabalho do professor, pois a:

[...] construção social vai ganhando uma existência objetiva como resultado das atividades humanas [...] aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer “corporificadas” no produto dessa atividade (DUARTE, 2004, p. 49).

Após as análises realizadas, percebeu-se que o sentido atribuído ao trabalho docente ainda está carregado de concepções que se distanciam do significado preconizado para a Educação. Esta é tomada como atividade humanizadora, ora figurando-se em associação com características mitificadas e redentoras, ora colocada como atividade racional e cognitiva, sem outras mediações, ou mesmo apenas como o trabalho para a sobrevivência material, segundo uma lógica de mercado e das relações de produções capitalistas.

Os sentidos de trabalho docente encontrados (ROCHA, 2016) revelam também contradições entre o sentido de humanizar-se e adaptar-se e, ao mesmo tempo, promovem alheamento entre os motivos e os fins das ações colocadas em curso. Com isso, o processo de humanização fica empobrecido e se esvazia o trabalho docente, mas também pode reconhecer-se na atividade vital humana. Esta envolve uma tríplice orientação se pensada sob a ótica da atividade como práxis social, ou seja, aquela que requer o constante emprego da consciência; assim, “o que fazer, para que fazer e como fazer” (MARX, 1978, p. 147) mantêm constantemente a relação entre a atividade e a consciência.

Dessa forma, anunciar esses sentidos atribuídos à atividade intrínseca ao trabalho docente requer admiti-los sob a forma de atividade alienada e alienante e emancipadora.

3 A epistemologia da práxis: (re) considerações

Esse processo de choque de realidade é acentuado pela forma como ocorre a inserção na profissão. Há uma grande demanda por professores da rede pública como da rede privada. O senso escolar realizado pela SEEDF em 2013 identificou um total de 471.724 matrículas na rede pública de ensino do DF. A rede de ensino conta com 27.337² professores efetivos, um número elevado, mas que não é suficiente para suprir a demanda, o que leva a SEEDF a realizar contratações de professores em caráter temporário. Isso faz com que muitos professores iniciem a carreira na rede pública de ensino com contrato temporário, em condições totalmente adversas, como: lecionar em várias turmas num mesmo ano letivo; trabalhar sob relações de disputa, tendo em vista as relações hierárquicas presentes no ambiente escolar entre professor efetivo, professor temporário e gestão.

Enfim, a pesquisa aponta para: a necessidade urgente de apoio aos professores iniciantes; uma dinâmica própria no interior da escola para atender suas necessidades formativas e profissionais; a formação de grupos entre os pares e o investimento em políticas de formação e valorização para a tração da carreira e a permanência dos professores.

Discutir sobre a iniciação docente pode colaborar para a qualidade do ensino e da aprendizagem, sendo de suma importância por interferir na maneira em que a educação vem sendo conduzida há anos, por meio de modelos que não valorizam o professor e se inserem em um contexto de depreciação da profissão docente. As entrevistas possibilitaram notar como ocorre a adaptação profissional dos docentes em seu meio de convívio social profissional e como se colocam suas descobertas, dificuldades e conquistas face ao mundo no qual se inserem, possibilitando a construção de profissionais mais conscientes e autônomos. Neste ínterim, pensar a profissão na especificidade do professor deve ter como princípios: a sólida formação teórica, cultural e, principalmente, humanista; a compreensão do que os seres são e o papel de cada singularidade na constituição da totalidade social, bem como a importância da totalidade social na constituição das singularidades.

² Números referentes à 2012 e extraídos do SIRGH. (GDF. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito. **Total de profissionais de educação**. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/educacao-df/rede-publica/numeros-da-educacao/272-total-de-profissionais-de-educacao.html>> Acesso em: 12 ago. 2013).

Nesse sentido, reafirma-se a necessidade da sólida formação teórica, mas numa compreensão de teoria que tenha, por objetivo, transformar o real, eliminando as barreiras naturais e ampliando as possibilidades de humanização. A partir dessa compreensão, defende-se a superação da compreensão de profissionalidade vinculada à constituição do ser docente, a partir do desenvolvimento da individualidade para-si.

REFERÊNCIAS

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Professores com formação Stricto Sensu e o desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia**: Realidade, entraves e possibilidades. 2008. Tese (Doutorado em educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2008.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A Formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, v.17, p. 12-31, jan./abril de 2011.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; LIMONTA, Sandra Valéria. Formação e professores na perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: _____(Org). **Formação de professores na perspectiva crítica**: resistência e utopia. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014. p. 11-28.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Stephanie Marina Cardoso Araújo. **Tornar-se docente**: o início da carreira e o processo de Constituição da Especificidade da Ação Docente. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ENGELS, F. Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. In: RICARDO, Antunes (Org.). **A Dialética do Trabalho** – Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressa Popular, 2004.

FREITAS, Luís Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: SP, Papyrus, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HUBERMAN, M. . O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Ed. 2000. p. 31-61.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. O desenvolvimento do psiquismo São Paulo: Moraes, 1970.

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa** [online]. vol. 38, n.1, pp.13-28, 2012.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, (9), 51-75, 1998.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. Trad. de José A. Giannotti e Edgar Malagodi. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores).

MARX, K. **O Capital-crítica de economia política** livro primeiro: o processo de produção do capital. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

MOTA, Kátia Maria Santos. A escrita de si nos tempos formativos da pós-graduação: leituras entrecruzadas de memoriais acadêmicos. In: PSSSEGGI, Mariada Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu C. de (Org.). **Pesquisa(auto)biográfica: narrativas de si e formação**. 1. Ed. – Curitiba/PR: CVR, 2013.

ROCHA, Deise Ramos da. **Os sentidos políticos atribuídos à educação escolar pelos professores iniciantes: continuidade, utopia, resistência e revolução**. 210 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILKES, P. J. The life cycle of teacher. In: _____. **Teachers' lives and careers**. [S.n.]: [s.n.], 1985. p. 27-60.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-68.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. v.1. Madrid: Visor, 1991.