



**PRISCILLA DE SOUZA PITTA**

**RAZÕES QUE MOBILIZAM O EXERCÍCIO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

CANOAS, 2018

**PRISCILLA DE SOUZA PITTA**

**RAZÕES QUE MOBILIZAM O EXERCÍCIO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Felicetti.

CANOAS, 2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

P688r Pitta, Priscilla de Souza.

Razões que mobilizam o exercício docente nos anos iniciais da educação básica [manuscrito] / Priscilla de Souza Pitta. – 2018.  
95 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018.  
“Orientação: Prof<sup>a</sup> Dra. Vera Lucia Felicetti”.

1. Educação. 2. Educação - docência. 3. Educação – séries iniciais. 4. Educação – Modelo de Huberman. I. Felicetti, Vera Lucia. II. Título.

CDU: 371.12

Bibliotecária responsável: Cristiane Pozzebom - CRB 10/1397.

PRISCILLA DE SOUZA PITTA

**RAZÕES QUE MOBILIZAM O EXERCÍCIO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada pela Banca Examinadora em 10 de dezembro de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Vera Lucia Felicetti (Orientadora)  
Universidade La Salle – Canoas – Unilasalle

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Alessandra Peternella  
Universidade Estadual de Roraima

---

Prof.<sup>a</sup> Dr. Ir. Cledes Casagrande  
Universidade La Salle – Canoas – Unilasalle

---

Prof. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento  
Universidade La Salle –Canoas- Unilasalle

---

“Não me arrependo do que fui outrora,  
Porque ainda o sou”.  
Fernando Pessoa

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus por estar presente em todos os momentos de alegria e tristeza, de coragem e desânimo, de certezas e contradições. Sua divina graça contribuiu para que hoje eu pudesse chegar até aqui.

A minha família, em especial ao meu marido Daniel Silva e ao meu filho Rafael Pitta, que estiveram carinhosamente ao meu lado, peço desculpas pelos momentos que estive ausente.

Agradeço a minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dra. Vera Lucia Felicetti, pelas orientações e indicações preciosas ao processo desta pesquisa e, acima de tudo, pela confiança depositada em minha pessoa, pois me acolheu no ano de 2018 com carinho e paciência.

Aos meus pais, Anne Elizabeth e Jorge Pitta, que acreditaram em mim e no meu trabalho, apoiando-me nos momentos difíceis.

As minhas amigas professoras da escola privada na qual atuo e as professoras da escola pública que tive o prazer de conhecer para dar andamento à pesquisa. Em especial, agradeço a minha amiga e paralela Giédre Dulor e a diretora Ana Poppe, que durante toda caminhada estiveram colaborando carinhosamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, a Universidade LaSalle, aos professores e funcionários que estiveram atenciosamente atendendo as minhas solicitações.

Enfim, a todas as pessoas que de uma forma ou de outra contribuíram para que este trabalho pudesse ser realizado.

Obrigada!

## RESUMO

Vivemos em uma sociedade transitória, o novo já se torna ultrapassado rapidamente e a escola tenta reestruturar-se para acompanhar os novos desafios. Neste contexto educacional, os professores enfrentam diversos problemas, entre eles, a falta de limites das crianças, a nova configuração do papel da família que delega suas responsabilidades à escola, aspectos esses que provocam e desafiam a atuação do professor. Nesse ínterim, esta dissertação insere-se na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, cujo objetivo é caracterizar as razões que mobilizam professores, atuantes nos Anos Iniciais da Educação Básica de uma escola pública e uma privada, a continuarem no exercício da docência. A metodologia, de cunho qualitativo, teve seis professoras entrevistadas em um conjunto de 26 docentes de duas realidades: 19 de uma escola privada e sete de uma pública. A análise dos dados foi pautada na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galliazzi (2015). As categorias a priori, que fizeram parte desta dissertação, são as fases definidas de acordo com o ciclo de vida de Huberman (1989; 1990; 2000). Das cinco destas fases, a princípio cinco categorias a priori, somente três se constituíram devido à caracterização dos sujeitos, sendo elas as três primeiras: 1ª categoria a priori - Primeira fase - período de 1 a 3 anos de carreira docente; 2ª categoria a priori - Segunda fase - período de 4 a 6 anos de carreira docente e 3ª categoria a priori - Terceira fase - período de 7 a 25 anos de carreira docente. Por fim, a última parte da Análise Textual Discursiva apresenta o metatexto caracterizando a categoria emergente neste estudo, constituído do exercício da pesquisadora para entrelaçar os depoimentos e excertos das entrevistadas, em sintonia com os teóricos que sustentam esta pesquisa, bem como com as percepções desta mestrandia. Na primeira categoria, o amor, o encantamento e o desejo de fazer a diferença na carreira docente foram evidentes nos depoimentos; na segunda categoria, emergiram algumas preocupações com os alunos e com o manter-se no trabalho, como também as dificuldades no dia a dia, porém demonstraram maior segurança e desprendimento do repertório pedagógico por elas desenvolvidos. Na terceira categoria, embora tenha se evidenciado maior cansaço, desmotivação e dúvidas sobre o processo da docência, houve a compreensão, por parte delas, de que essa fase é algo passageiro, pois entendem que atuam na profissão correta e que amam o que fazem. Os resultados desta pesquisa mostraram que, apesar das inúmeras dificuldades que perpassam a trajetória das professoras nos Anos Iniciais, elas seguem convictas da escolha da profissão e da responsabilidade social que têm como docentes.

**Palavras-chave:** Exercício Docente. Ciclo de vida profissional de Huberman. Carreira docente.

## ABSTRACT

We live in a transitory society. The “new” quickly becomes outdated and schools try to rebuild themselves to keep up with new challenges. In this educational context, teachers face several issues. Among them are the lack of limits placed on children’s behavior and the new role of the family, which delegates its responsibilities to the school. This thesis is located in Research on Teacher Training, Educational Theories and Practices in the Graduate Program in Education of La Salle University. Its main goal is to characterize the reasons that motivate teachers, who work with Early Years in Basic Education from a public and a private school, to continue teaching. The qualitative methodology used here included six teachers interviewed from a group of 26 educators that came from two different realities: 19 from a private school and 7 from a public school. The data analysis was guided by Moares and Galliazzi’s Textual Discourse Analysis (2015). The a priori categories that were part of this thesis are the steps defined by the circle of life by Huberman (1989; 1990, 2000). Of the five steps, initially five a priori categories, only three were established due to the characterization of the subjects, the first three being: 1<sup>st</sup> category a priori - First phase - 1 to 3 years of teaching; 2<sup>nd</sup> category a priori - Second phase - 4 to 6 years of teaching; and 3<sup>rd</sup> category a priori - Third phase – a period of 7 to 25 years of teaching. The last part of the Textual Discourse Analysis presents the meta-text characterizing the emergent category of this study, in which the researcher connects the testimonies and parts of the interviews to the authors who support this research, as well as her perceptions. In the first category, love, enthusiasm and the desire to make a difference in the teaching career were clear in the testimonies. In the second category, there were some concerns with students and with how to keep teachers at work, as well as difficulties faced on a daily basis, though they showed more confidence and detachment from the pedagogical repertoire. In the third category, even though there was more fatigue, lack of motivation, and doubts about the teaching process, there was also their understanding that this is a temporary phase, as they are in the right career and they love what they do. The results of this research showed that, even with countless difficulties present in the path of teachers in the Early Years, they still believe in the job they chose and in the social role they have.

**Keywords:** Teaching Exercise. Huberman professional life cycle. Teaching career.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
1.1 Problema e Objetivos da Dissertação .....	14
1.2 Relevância pessoal para a investigação.....	14
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>17</b>
2.1 Formação profissional do professor .....	18
2.2 O ciclo de vida do professor e sua relação com a docência: ciclo profissional de Huberman. ....	26
<b>3 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....</b>	<b>40</b>
3.1 Caracterização do estudo.....	42
3.2 Campo de Estudo.....	43
<b>3.2.1 Escola privada.....</b>	<b>43</b>
<b>3.2.2 Escola Pública .....</b>	<b>44</b>
<b>3.3.1 Questionário .....</b>	<b>45</b>
<b>3.3.2 A entrevista como Instrumento de Pesquisa .....</b>	<b>46</b>
3.4 Sujeitos do estudo.....	47
3.5 Procedimento de Análise dos Dados Coletados .....	48
<b>4. NO DESPERTAR DAS ANÁLISES.....</b>	<b>53</b>
4.1 Análise inicial.....	53
4.2 As categorias a priori.....	57
<b>4.2.1 Primeira fase – período de 1 a 3 anos de carreira docente .....</b>	<b>57</b>
<b>4.2.2 Segunda fase - período de 4 a 6 anos de carreira docente.....</b>	<b>66</b>
<b>4.2.3 Terceira fase - período de 7 e 25 anos de carreira docente.....</b>	<b>72</b>
<b>4.2.4 O emergente das categorias a priori: novas categorias no metatexto.....</b>	<b>77</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE A – Questionário sociodemográfico aplicado ao grupo de professoras .....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE B – Autorização da pesquisa entregue para as diretoras.....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>95</b>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O conceito segundo Sacristán et al. ....	20
Figura 2- Ciclo de vida profissional segundo Huberman (2000) .....	32
Figura 3- A carreira das professoras do Ensino Primário (2000) .....	36
Figura 4- Da unitarização às categorias.....	49
Figura 5- Processo de análise descritivo .....	50
Figura 6- Síntese da Abordagem metodológica .....	51
Figura 7- O emergente no metatexto.....	78

## LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Faixa etária das professoras .....	53
Tabela 2- Formação inicial das docentes – Magistério ou Curso de Nível Médio .....	54
Tabela 3- Formação acadêmica – Graduação .....	55
Tabela 4- Formação acadêmica – Pós-Graduação .....	55

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Roteiro de entrevista de acordo com as Fases do Ciclo Profissional de Huberman (1989; 2000) .....	46
Gráfico 1- Tempo de Exercício Docente .....	56
Quadro 2- Quadro 2- Características apresentadas nas categorias a priori de acordo com Huberman e as emergentes.....	77

# 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como tema as razões que mobilizam o exercício docente de professores atuantes nos Anos Iniciais da Educação Básica. Esses fatores estão imersos em uma sociedade tecnológica e capitalista, repleta de valores que mudam constantemente e, por isso, o papel do professor transcende para o além de ensinar que de fato compete o seu ofício, ou seja, a ele compete ensinar valores e princípios que outrora eram ensinados nos núcleos familiares.

A escola tem por objetivo complementar a educação familiar, como cita Arroyo (2000, p.130), “a escola é um lugar de passagem, o trabalho, a família, são prioritários”. Portanto, é imprescindível a participação da família na construção da aprendizagem de aspectos básicos atinentes ao modo de agir, reagir e tratar as pessoas ao seu entorno, tais como, por favor, com licença entre outros modos de agir, tendo em vista que estes estão sendo deixados de lado pelas famílias e atribuídos a escola e ao professor. Algumas atitudes simples, como valores e respeito, estão sendo esquecidas. Cada vez mais em nossa sociedade, o individualismo toma conta das relações, e ao professor é delegado o papel da família, dos pais. Nesse sentido, Alarcão (2001, p. 22) diz que “[...] entre as contradições da sociedade atual dá-se conta da competitividade, do individualismo e da falta de solidariedade em um mundo que tanto se globalizou e aproximou as pessoas. Vive-se em alienação”.

Sabe-se que ensinar e aprender estão diretamente associados à construção de saberes, saberes estes que são construídos quando aprendidos e reconstruídos quando ensinados, compondo, assim, um processo de constante construção e reconstrução no saber do professor. A esse respeito, Tardif (2010, p.13) acrescenta que o que um “professor deve saber ensinar” não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social:

Por isso, no âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem [...] (TARDIF, 2010, p.13)

Nesta partilha de saberes, professores e alunos ganham, pois se transformam em um processo de dar e receber. “É preciso saber, porém, que todo trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, exige do trabalhador um saber e um saber-fazer.” (TARDIF, 2010, p. 236). Ao mesmo passo que o professor ensina, ele aprende e assim simultaneamente ocorre com o aluno, obviamente cada um no seu âmbito de aprendizagem.

Portanto, “a construção do saber que se origina da prática e a sua transferência ocorrem por meio da articulação da dimensão dos saberes existentes e da dimensão que remete a adaptação desses saberes à ação” (PAQUAY et al., 2001, p. 29). Dessa forma, construir saberes não é algo tão evidente e fácil no cenário atual. Exige do profissional uma flexibilidade, pois este precisará de conhecimentos prévios sobre assuntos diversificados e valores, mas, acima de tudo, de competência para articular as informações que os alunos trazem para dentro da sala de aula. Rebolo (2012 p. 3) diz que “o professor conquista seu lugar no cenário educativo como orientador da aprendizagem do aluno”. O cenário educativo mudou, bem como as atribuições do exercício docente, que se articula, também, com os novos desafios para fazer o aluno aprender.

Entende-se que o futuro professor necessita preparar-se para refletir sobre sua prática. Os profissionais precisam ser capazes de evoluir, aprender com as experiências, refletir sobre o que fizeram na sua caminhada e o que podem fazer com a sua prática atual. Do mesmo modo, não se pode esquecer que todos os professores já foram alunos, portanto suas experiências anteriores, práticas e posturas que lhes foram significativas, oriundas das vivências que tiveram durante sua caminhada educativa, também devem servir para a composição do seu fazer pedagógico. Corroborando com esta perspectiva, Carlindo (2009, p. 119) destaca que “a formação pessoal anterior é concomitante à formação acadêmica profissional, especificamente, aqui, nos modos de ser e estar professor”.

Logo, tanto a formação inicial quanto a continuada necessitam de atenção, de modo que o professor possa melhor entender qual a postura pedagógica mais adequada ao contexto escolar em que atua. Diante disso, Imbernón (2009, p. 45) diz que “a formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática”. Tanto o professor de início de carreira, quanto os que já lecionam há algum tempo precisam buscar a formação continuada. Nessa mesma direção, Felicetti (2018, p. 218) evidencia que “a profissão docente exige atenção em todos os seus estágios de desenvolvimento, ou seja, na entrada e no percurso na universidade, e quando da entrada na profissão e no contínuo da carreira”. Há, assim, uma necessidade de o professor buscar sua formação em todas as etapas de sua caminhada profissional.

No contexto do exercício docente, dos desafios atinentes à profissão, é que se insere esta pesquisa, associada ao ciclo de vida dos professores, sobre o qual Huberman (1990) defende que:

O conceito de carreira tem, no entanto, várias vantagens. Em primeiro lugar, permite estabelecer comparações entre pessoas que exercem diferentes ofícios. Além disso, é mais focalizado, mais restrito do que o estudo da "vida" de uma série de indivíduos e, por outro lado, e isso é importante, contém em si uma abordagem psicológica e sociológica ao mesmo tempo. Estudar a jornada de uma pessoa em uma organização ou em uma série de organizações para entender como as características dessas pessoas influenciam essa organização e, ao mesmo tempo, como ela influencia as pessoas<sup>1</sup>. (HUBERMAN, 1990, p. 141, grifo do autor).

O autor refere-se à trajetória profissional do professor como algo de extrema importância para melhor entender o ser e fazer do docente que transita em um contexto permeado de desafios, dilemas e conquistas que, segundo Godtsfriedt (2015), refletem tanto na realização profissional como pessoal. Nessa direção, o tema desta dissertação são as razões que mobilizam o exercício docente nos Anos Iniciais da Educação Básica e apresenta, em seu primeiro capítulo, a apresentação do problema e dos objetivos da investigação, bem como a relevância do tema para a pesquisadora.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico, que permitiu reflexões a partir de estudos baseados no ciclo de vida profissional de acordo com Huberman (1989; 1990; 2000), sendo o autor central nesta pesquisa. Outros como: Zabala (1998), Perrenoud (2000; 2002, 2013) Felicetti (2018), Arroyo (2000), Tardif (2010) e Nóvoa et al. (1995; 2000) também são mencionados. Os conceitos trazidos por esses teóricos norteiam toda a teoria e a prática evidenciada nesta dissertação.

O terceiro capítulo mostra a abordagem metodológica da pesquisa. Este apresenta a pesquisa, cujo cunho foi qualitativo. Também foi apresentado o contexto da pesquisa e os seus sujeitos, caracterizando-os.

No quarto capítulo, aborda-se o despertar das análises, pois se constitui a partir da interpretação dos dados sociodemográficos, a qual buscou identificar o perfil das professoras, que atuam nas escolas pública e privada, em foco nesta dissertação. Esse capítulo foi dividido em dois subtítulos: a análise inicial com suas categorias a priori e a construção do metatexto emergente das categorias a priori.

As considerações finais constam no quinto capítulo, seguindo com as referências e os apêndices atinentes a esta pesquisa.

---

<sup>1</sup>Traduzido de Huberman (1990, p. 141) El concepto de carrera tiene, sin embargo, varias ventajas. En primer lugar permite establecer comparaciones entre personas que ejercen diferentes oficios. Además, está más focalizado, más restringido que el estudio de la "vida" de una serie de individuos. Por otra parte, y esto es importante, contiene en sí mismo una aproximación psicológica y sociológica al mismo tiempo, en efecto, se trata de estudiar el recorrido de una persona en una organización o en una serie de organizaciones para así comprender cómo las características de estas personas influyen en esta organización y, al mismo tiempo, cómo esta influye en las personas.

## **1.1 Problema e Objetivos da Dissertação**

Diante do tornar-se e continuar professor, a presente dissertação tem o seguinte problema investigativo:

Quais são as razões que mobilizam professores atuantes nos Anos Iniciais da Educação Básica de uma escola privada e de uma pública a continuarem no exercício da docência?

Em decorrência da problemática investigativa, traçou-se o seguinte objetivo geral ao estudo:

Caracterizar as razões que mobilizam professores, atuantes Anos Iniciais da Educação Básica de uma escola privada e uma pública, a continuarem no exercício da docência.

Em relação aos objetivos específicos, estes estão assim formulados:

1. Associar os professores atuantes nos Anos Iniciais da Educação Básica de uma escola privada e de uma pública com as fases do ciclo de vida profissional proposto por Huberman (1989; 1990; 2000).
2. Comparar as razões que mobilizam professores, atuantes nos Anos Iniciais da Educação Básica de uma escola privada e uma pública, a continuarem no exercício da docência.
3. Perceber as diferenças e semelhanças de cada fase profissional entre os professores participantes da pesquisa.

A partir do problema traçado e dos objetivos mencionados, justifica-se abaixo a intenção pessoal que motivou essa investigação, dada pelo fato de se pensar a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora em tela. Assim, apresenta-se justificativa desta dissertação no âmbito pessoal.

## **1.2 Relevância pessoal para a investigação**

O processo investigativo proposto nesta dissertação se justifica ao revisitar e vivenciar fatos, lembranças de uma caminhada estudantil e profissional que já se constitui há dezoito anos. É relevante destacar o quão desafiador foi dissertar sobre a minha caminhada acadêmica e profissional, haja vista que reavivam lembranças e experiências que foram especiais e, ao mesmo tempo, retratam aspectos pessoais no âmbito dos valores familiares.

A fim de apresentar as motivações e a relevância pessoal por esta pesquisa, discorro, nesta seção, me valendo de uma narrativa em primeira pessoa. Apesar da necessária formalidade exigida ao elaborar uma dissertação, compreendo que, neste momento discursivo, é aceitável - e desejável - uma narrativa.

A caminhada na educação rumo à docência iniciou quando ainda eu era muito jovem, aos quinze anos de idade, começando com o ingresso no curso de Magistério. Época regada a sonhos, desejos e vontade de fazer a diferença no mundo da educação. Após três anos de curso, realizei meu estágio em uma Escola Municipal de Cachoeirinha, com crianças de faixa etária entre oito e nove anos, com defasagem de aprendizagens e alto índice de evasão escolar naquele contexto. Foi lá que firmei o meu desejo de seguir na carreira docente, estava certa acerca do caminho que havia escolhido e que ele seria árduo, porém recompensador.

Logo após finalizar o estágio do Magistério, ingressei na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no curso de Pedagogia Séries Iniciais. Neste mesmo ano, no qual iniciei a vida acadêmica, iniciei a vida profissional, atuando como alfabetizadora em uma escola privada de Porto Alegre.

No ano seguinte, fui chamada para atuar em outra escola privada na mesma cidade. Nesta escola, sigo atuante até os dias de hoje. Finalizando a graduação, fiz uma pausa de dois anos da academia. Porém, com o desejo de compreender melhor o processo de aprendizagem das crianças, iniciei a Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, na Faculdade Porto Alegrense. Durante o curso de Psicopedagogia, prestei concurso para a Prefeitura de Canoas e fui aprovada. Iniciei a carreira docente na rede pública concomitante com a na rede privada. Ali, naquela realidade carente, segui constatando que os alunos naquela turma da rede Pública Municipal se encontravam com inúmeras dificuldades. Foi um ano muito intenso que vivenciei na rede pública na qual assumi o cargo de professora de Anos Iniciais, em uma turma de quinto ano e naquele meio deparei-me com sérias defasagens na aprendizagem e dificuldades comportamentais em sala de aula, o que me fez reavivar as lembranças do meu princípio de carreira: o Magistério, quando trabalhei com crianças de uma realidade pública. Eram cerca de 40 alunos que apresentavam defasagens principalmente no que se refere à leitura e escrita, dificuldades vindas de anos anteriores, carências mal resolvidas e necessidades emocionais e cognitivas urgentes a serem sanadas.

Era preciso ser capaz de alfabetizar alunos de 9 a 16 anos, pois muitos já eram repetentes, ao mesmo tempo, se fez necessário respeitar as inúmeras subjetividades desses alunos com atendimento individualizado dentro de um grande grupo.

Após cinco anos da posse na rede municipal, solicitei exoneração do cargo de professora da rede pública para dedicação à maternidade, seguindo apenas com o turno da tarde da escola privada em que já atuava. Nesses espaços, tanto na rede pública, quanto na rede privada, encontraram-se professores cada dia mais incomodados e queixosos, o que me motivou a investigar as razões que mantêm esses docentes na continuidade da profissão.

Nesta posição, enquanto pedagoga, psicopedagoga e agora como mestranda, busco no curso de Mestrado em Educação ampliar os conhecimentos sobre a formação docente. Assim, foi necessário um embasamento teórico, o qual proporcionou fundamentos que nortearam o instrumento de pesquisa e possibilitou caracterizar, com base nos depoimentos de professoras que atuam nos Anos Iniciais da Educação Básica, as razões que as mobilizam a continuarem no exercício da docência.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta um aporte teórico que caracteriza o estudo da pesquisa. Apresentam-se algumas contribuições sobre a formação profissional do professor e sobre o ciclo de vida profissional do professor.

Inicia-se o diálogo teórico com Felicetti (2018), autora que traz algumas indagações pertinentes à pesquisa em vigor, a saber: “O que leva as pessoas a optarem pelos cursos de licenciatura ao ingressarem na universidade? O quanto estão satisfeitos ou insatisfeitos com a formação conquistada? O quanto estão satisfeitos ou insatisfeitos com o exercício da docência?” (FELICETTI, 2018, p.220). Esses questionamentos e os tantos desafios impostos ao exercício da docência nos fazem pensar sobre o que motiva muitos professores a seguirem atuando neste contexto. Tardif (2010, p.79), em sua abordagem sobre os saberes docentes, considera que o “saber ensinar, na medida em que exige conhecimentos da vida, [...] tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão”. Dessa forma, acredita-se que os saberes docentes têm relação com o ciclo de vida do professor. Além disso, é através de suas vivências e experiências que ele constrói seus saberes.

As experiências de vida estão intimamente articuladas às escolhas profissionais, pois ao destacar que “pelas histórias de vida, pode passar a elaboração de novas *propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente*” (NÓVOA et al., 2000, p. 25, grifos dos autores). Pensa-se que estas trajetórias de vida são grandes desafios, pois levam a marca, o viver, as singularidades de cada ser que percorre a caminhada educacional. Neste sentido, os autores corroboram que “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais permite aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dá um sentido no quadro das suas histórias de vida.” (NÓVOA et al., 1995, p.25).

A partir disso, percebe-se que este período é regado de incertezas que podem interferir na história profissional do professor, tanto na sua caminhada atual como na futura. Valle (2006) defende que, além da história de vida, há múltiplas possibilidades que levam a pessoa a escolha pelo magistério.

Ao contrário do que revela o senso comum, o destino de uma pessoa não se prende somente às características próprias de sua personalidade disposição, inteligência [...] mas depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional. Esses elementos pesam sobre as opções de cada um e acaba por prescrever o futuro no mais longo termo, orientando a escolha pessoal e exercendo forte influência sobre o itinerário profissional. (VALLE, 2006, p. 2)

A autora supracitada traz características pessoais que são importantes na etapa de vida, porém existem outros fatores que fortalecem e motivam a pessoa para a escolha e o exercício da docência. Diante disso, o professor abrange singularidades, pois além de ter título acadêmico e formação contínua isto não é suficiente à prática docente, pois ele precisa dedicar-se na sua atuação.

A carreira docente é concebida por diferentes autores como um processo de socialização e incorporação na atividade profissional, de modo a apresentar variações de acordo com o tempo e a função a ser desempenhada. (GODTSFRIEDT, 2015; TARDIF, 2000; NÓVOA, 1999; HUBERMAN, 1989; 1990; 2000 e VALLE, 2006). Nessa direção, a formação do professor envolve diversos aspectos constitutivos na escolha e no exercício da carreira profissional do professor.

Tal dedicação profissional necessita estar constantemente ligada ao seu “eu”, à sua essência enquanto pessoa que também é professor e isso refere-se a uma postura que não se atinge pelo simples fato de ser um professor, mas sim pelo professor que reflete seu “eu” na sua trajetória profissional, a todo instante. O professor é exemplo constante e carrega uma bagagem através do seu tempo e de sua atuação.

## **2.1 Formação profissional do professor**

Neste capítulo inicial da pesquisa, busca-se compreender a formação profissional do professor. É importante pensar sobre os princípios da educação, os quais se organizam em quatro pilares de aprendizagens fundamentais: o aprender a conhecer, no qual o aluno é capaz de exercitar sua atenção, o aprender a fazer, o aprender a viver junto e finalmente o aprender a “ser”, o maior pilar da educação e o que complementa todos os outros pilares. Esses princípios são conhecidos como os pilares da educação, de acordo com Jacques Delors (2012):

Aprender a conhecer, que corresponde a adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, para participar e cooperar com os outros; e aprender a ser, esse princípio engloba os três precedentes. De acordo com esse documento, o professor deve pautar a sua formação e a caminhada de seus alunos dentro destes quatro pilares de forma a favorecer o desenvolvimento do “*ser integral*”, alcançando sua plenitude, ou seja, a realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (DELORS, 2012, p. 90, grifo do autor).

A ideia do autor é indicar uma educação conduzida e estruturada diante destas quatro aprendizagens, que, ao passar do tempo, ao longo da vida de cada pessoa, se tornarão os

pilares do seu “eu”, isto é, a formação do conhecimento de cada um. Portanto, acredita-se que a prática pedagógica do professor deve seguir nesses saberes, com um “ensino estruturado a fim de que a educação ocorra de forma cíclica, a ser concretizada ao longo de toda a vida do ser, tanto quanto no plano prático” (DELORS, 2012, p. 74).

Analisa-se, ainda, concomitante aos princípios dos quatro pilares, as concepções de Philippe Perrenoud sobre a formação profissional, pautadas no promover competências e definidas como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Este autor enumera dez competências principais:

1. organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. administrar a progressão das aprendizagens;
3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho;
5. trabalhar em equipe;
6. participar da administração da escola;
7. informar e envolver os pais;
8. utilizar novas tecnologias;
9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p. 14).

No entanto, sabe-se que Perrenoud (2000) não propõe uma formação unilateral à execução de normas ou à aplicação de teorias exteriores ao seu próprio eu. Após serem analisados os pressupostos apresentados pelo autor, percebe-se uma possível resolução de problemas através da aplicação de cada competência às indicações dadas para que o professor se torne um profissional melhor preparado à atuação docente. Sabe-se que os professores possuem saberes, mas ser competente ou possuir competência para tal habilidade passa a ser muito amplo. Zabala (1998) também é uma referência sobre estudos acerca do saber docente e a sua atuação na prática educativa.

Já Nóvoa et al. (1995; 2000) escrevem que os saberes comportam a dimensão da capacidade de conhecimento, da atuação prática e da maneira de ser. Na ótica de Zabala (1998, p.31, grifo do autor), “a compreensão dos saberes está para além dos conhecimentos e são compreendidos em *saber ser e o saber fazer*”.

Estes saberes, de acordo com Zabala (1998), são vistos como saberes conceituais, procedimentais, factuais e atitudinais. Nesta visão, podemos compreender a atuação do professor através dos conhecimentos relacionados aos conteúdos, através dos procedimentos, das experiências e das atitudes do professor no dia a dia de sala de aula.

Sacristán et al. (2001) corroboram com o conceito de competência e saberes, expondo em uma figura, outros conceitos para explicá-las tal como consta na Figura 1.

Figura 1- O conceito de Competência segundo Sacristán et al. (2001)



Fonte: Adaptado de Sacristán et al., 2001, p.35.

Na Figura 1, a palavra competência remete a muitos outros traços como: a **aptidão**, para tal o professor necessita ter alguns pré-requisitos para dar a sua aula com maestria; no sentido do poder **de capacidade** para direcionar sua tarefa com supremacia, ou para ter domínio de uma turma; é necessária a **habilidade**, ou podemos dizer a **destreza**, de encaminhar sua aula e desenvolver seu conteúdo levando o conhecimento aos alunos. Por isso é importante que o professor tenha o **conhecimento prático** e a formação contínua para auxiliar seus alunos no processo de ensino e aprendizagem; além disso, é importante que o professor se torne além de eficaz, eficiente para trazer bons resultados aos seus alunos tornando-se **efetivamente** competente no exercício da profissão docente. Diante disso, “competência é uma qualidade que não apenas se tem ou se adquire, mas que também se *mostra* e se *demonstra*, que é operacional para responder às demandas que em um determinado momento são feitas para aqueles que a possuem” (SACRISTÁN et al., 2001, p.36, grifos dos autores).

É através da sua atuação diária que o professor demonstrará ser competente, de acordo com cada etapa e situação diferenciada nas quais pode demonstrar as competências, bem como aprimorá-las. Neste cenário da formação e de aperfeiçoamento profissional, Ramirez e Sarmiento (2013, p.7) citam que:

Ao falar em formação do docente, tanto da pessoa como do profissional, é importante ter presente que tal conceito traz implícitas as ideias de aperfeiçoamento e de incompletude. Incompletude decorrente de uma visão que o professor está em

constante aprendizagem e quanto mais ele aprende mais toma conhecimento da necessidade de construir cada vez mais conhecimentos e exercitar o conhecimento de si para seu crescimento individual e de seus alunos. (RAMIREZ; SARMENTO, 2013, p.7).

Para as autoras, a integração de saberes auxilia o professor para agregar qualidade metodológica, saber técnico, habilidades e competências. Neste contexto, é necessário, por exemplo, saber desenvolver estratégias de aprendizagem adequadas aos conteúdos e às características individuais e específicas de seus alunos.

No entanto, temos a intenção do profissional, que reflete os seus valores pessoais. Um professor comprometido com o processo de ensino possui grandes chances de estar mais interessado em como seu aluno aprende e como desenvolve o seu processo de aprendizagem. Assim, suas intenções pedagógicas necessitam transparecer em seu tom de voz, em seu olhar, na sua postura, na sua amabilidade e na sua motivação. Nesses aspectos, os alunos percebem que este profissional busca ser um bom professor e isso pode trazer bases para relações de respeito e para a criação de um ambiente harmônico propício à aprendizagem.

Para que o professor possa ensinar e fazer com que o aluno aprenda, ambos devem querer aprender e, nesse contexto, pretende-se expor uma troca ou estabelecer uma relação de conhecimentos e reconhecimentos. Diante disso, para Tardif (2010, p.13):

Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor, etc. Daí decorre todo um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas. Portanto o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. (TARDIF, 2010, p.13)

Toda aprendizagem envolve mudanças, relações, fazeres, intenções, interesses, desejos e escolhas. Do mesmo modo, a compreensão de aprendizagem engloba que “o desafio é ensinar, ao mesmo tempo atitudes, hábitos, métodos e posturas reflexivas”. (PERRENOUD, 2002, p.18). Assim, as formações docentes precisam ir além dos aspectos intelectuais e desenvolver no professor habilidades e competências que o tornem melhor não somente como profissional, mas também como pessoa. Perrenoud (2002, p. 49) complementa dizendo que “nunca é inútil saber mais, não para ensinar tudo que sabe, mas para [...] relativizar os saberes e ter a suficiente segurança para realizar pesquisas com os alunos [...]”.

Para Perrenoud (2000), o conceito de competência ainda está sujeito a inúmeras dúvidas e questionamentos, uma vez que existem vários estudos acerca desse assunto, tanto no mundo do trabalho, quanto na formação profissional e na escola. O autor defende ainda que são as

competências que geram as práticas, as ações, não existindo desempenho sem competências e nem competências sem desempenho. Elas necessitam fazer parte da formação comum de todos os professores.

O professor pode melhor desenvolver seu fazer ao longo de sua jornada, tornando-se mais capacitado ao exercício docente. Um professor competente é formador de seres pensantes, auxilia seus alunos para que sejam autônomos, que percebam que podem transformar as suas vidas e a de outras pessoas. Levando em consideração o ofício de professor, Tardif e Lessard (2013) defendem que:

O ensino é uma das mais antigas profissões, tão antiga quanto a medicina e o direito. Realidade familiar a todos, o ensino foi durante muito tempo apresentado como uma vocação, um apostolado, um sacerdócio leigo; seu exercício se baseava, então, antes de tudo, nas qualidades morais que o bom mestre tinha de possuir e exibir a todos aqueles que controlavam, de uma maneira ou de outra, o seu trabalho com os jovens. (TARDIF; LESSARD, 2013, p.255)

Nesta visão de vocação, de levar o aluno ao conhecimento e juntos serem partícipes no processo de ensino e aprendizagem, é que se baseia um bom mestre. Pensa-se que ensinar é, de alguma forma, promover no aluno a curiosidade, instigar a busca por algo novo para que se construa o conhecimento e se inicie a formação crítica, criativa e inovadora. É uma visão erudita do professor/mestre, remanescente das experiências culturais construídas que, muitas vezes, segundo Arroyo (2000, p.33):

Tentamos superar uma herança social, vocacional, historicamente colada a nosso ofício: a imagem do mestre divino, evangélico, salvador, tão repetida como imagem em discursos não tão distantes. Discursos esquecidos, talvez, mas traços culturais ainda tão presentes.

Nesse sentido, o indivíduo que consegue administrar o exercício da docência com sua formação continuada possui grandes chances de melhor atuar no processo de ensino e aprendizagem. Isso acontece porque a formação continuada, além de ser uma das dez competências exigidas ao profissional, quando desempenhada com dedicação, faz com que se condicionem e se atualizem todas as outras competências, pois, “uma vez construída, nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia [...]” (PERRENOUD, 2000, p.155). Desse modo, o professor não é apenas um mero reprodutor, mas está envolvido com a prática, com o convívio com outros profissionais da educação e, assim, vai constituindo-se, buscando diferenças e semelhanças na sua atuação em sala de aula. Vai imergindo no contexto educacional e apropriando-se da profissão. Vai fazendo-se profissional na e da educação, vai transformando-se em professor. Constitui-se com as suas experiências e

aprendizados acumulados durante sua caminhada. Na definição de Fontana (2010), o professor vai:

Assumindo a tese da constituição recíproca entre o eu pessoal e o eu profissional, numerosos estudos buscaram traçar nas histórias de vida as maneiras como cada um se sente e se diz professora e como foi construindo, entre modos distintos e conflitantes de encarar a profissão docente, nas diversas etapas da carreira. (FONTANA, 2010, p. 48)

Durante o período em que o professor leciona, ele vai se constituindo por meio do que ensina, do que acredita, daquilo que recebeu na sua formação e de sua experiência com aqueles com quem convive. Desta forma, Tardif (2010) diz que:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: a sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, *com o passar do tempo*, ela vai se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com a sua cultura, seu ethos, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc. (TARDIF, 2010, p. 57, grifo do autor).

Sabe-se que, quando se ensina, deixam-se marcas e levam-se os ensinamentos para sua vida também. Na visão de ofício e de trabalho, o autor nos traz que o tempo contribui para uma melhor compreensão dos saberes. Nesta constituição enquanto professor, o autor defende que:

O professor é cientista, nas ciências da educação, várias concepções atuais do saber docente, da atividade docente e da formação de professores se apoiam num modelo do ator ao qual elas atribuem uma racionalidade definida como um repertório de competências e de desempenhos pensados quase que exclusivamente em termos de saberes, de conhecimentos. (TARDIF, 2010, p.191)

Pode-se dizer que, no momento que o professor atua em sua profissão, ele carrega toda a sua vivência e traz consigo suas experiências, formando sua atuação profissional. Ele não somente trabalha, o professor se constitui e forma saberes. A partir disso, fases da carreira docente começam a aparecer na constituição profissional do professor.

Um professor que se atualiza constantemente e que busca atender às necessidades de seus alunos tem grandes chances de sucesso em sua atuação na sala de aula. No que se refere ao desenvolvimento pessoal, “embora o aprendizado pelo trabalho na escola se realize e seja fundamental à constituição do nosso *ser profissional*, isso acontece silenciosa e silenciadamente [...]” (FONTANA, 2010, p.149, grifo da autora).

Sendo assim, a constituição do professor ocorre de forma gradual. O professor passa por inúmeras relações cotidianas e vai produzindo maneiras, traços e se constituindo professor. De acordo com Tardif (2010), no que se refere à constituição do professor:

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2010, p.230)

Segundo Tardif (2010), a formação teórica está associada à formação prática e empreende um preparo de conhecimentos teóricos, práticos e técnicos. Além disso, segundo ele, o saber é experiencial, fruto de um saber mobilizado, isto é, um saber posto em prática. Para o autor, os fundamentos do ensino não estão ligados apenas ao trabalho, mas à história do professor e a todo o contexto em que ele esteja envolvido.

Sobre esta relação do mestre que se coloca a serviço do aluno, na busca de aprendizagens significativas e desempenho das competências, Larrosa (2004) diz que:

Tanto aquele que aprende como aquele que ensina é, para o mestre de leitura, “o diferencial”. Talvez por isso o mestre, como o escritor, mas de outra maneira, também comunica desde sua ausência e desde seu fracasso. Sua comunicação é chamar a atenção, não sobre si mesmo, mas sobre as palavras que dá a ler. O mestre comunica por sua humildade, por seu colocar-se a serviço das palavras: sua paixão comunicativa também sua generosidade, de desprendimento. (LARROSA, 2004, p. 25, grifo do autor).

O saber e fazer docente estão em constante construção, assim, é preciso ter humildade para reconhecer onde se necessita melhorar, com espírito crítico, curiosidade e perseverança. A capacidade de observar, de analisar, de tirar vantagem daquilo que foi realmente significativo, de organizar as ideias, de discutir levantando hipóteses, de pesquisar, de questionar e de refletir sobre sua postura faz com que este professor tenha um diferencial perante os demais.

Considera-se, ainda, a importância do aperfeiçoamento constante do professor para a sua formação, na busca de novas tecnologias e sempre administrando um toque de envolvimento dos alunos com a aprendizagem. Marques (2000, p. 13) salienta que “o ato de escrever inicia-se na pesquisa”. E ainda complementa que “escrever é preciso, pesquisar sempre e reconstruir de contínuo nossas aprendizagens”. Após a longa trajetória como aluno, o professor deve seguir dedicado aos seus estudos. Dessa forma, atualiza-se, quando vai para a sala de aula. O saber nunca é completo e vai se transformando a cada dia. Um profissional reflexivo não se limita no que aprendeu no princípio de sua carreira, nos primeiros anos de

sua prática, ele reexamina seus objetivos, seus procedimentos e seus saberes. Assim ele segue e se fortalece.

Tardif (2002) acrescenta ainda que o professor é cientista, nas ciências da educação, nas várias concepções atuais do saber docente, da atividade docente e da formação de professores.

A questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne do movimento de profissionalização. De fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo. (TARDIF, 2002, p.247)

Estes saberes utilizados pelos professores levam tempo para se estabelecerem, “esse movimento prático-teórico-prático configura a possibilidade de o professor criar novos hábitos, ou nova cultura profissional” (PIMENTA, 2000, p. 23). Assim sendo, a prática profissional do professor perpassa por toda a tradição da educação, merecendo a compreensão de sua história, uma reflexão que contribua para entenderem-se os caminhos que levaram cada professor a escolher o ofício de educar. Podemos refletir que a caminhada de cada um, de alguma maneira, trouxe a inspiração, o desejo ou o encantamento para a escolha da profissão.

Para Marques (2000, p. 29), “a aprendizagem é esse entrelaçamento da personalidade de cada um e do mundo sociocultural”. O autor aqui mencionado entende a aprendizagem não como mera adaptação ao que existe ou um simples acréscimo de conhecimentos e habilidades, mas, sim, acredita que o ser se constitui por meio de um processo formativo. Diante disso, acredita-se que um professor mais organizado, com aulas previamente elaboradas e planejadas, nas quais utilize métodos específicos que considerem a individualidade dos seus alunos, pode melhor propiciar o aprendizado destes alunos.

Para um professor interessado, se espera que se preocupe em refletir, com seus alunos ou acerca de determinada matéria e não apenas ensinar ou passar o conteúdo. Para isso, o professor precisa estar bem informado, conhecer e desenvolver práticas pedagógicas diversas, instrumentos para um trabalho eficaz, aplicar metodologias inovadoras, dentre outros aspectos. Zabala (1998) orienta que a ênfase pedagógica necessita ter respeito à diversidade dos alunos como eixo central do ensino. O autor define que a aprendizagem se sujeita às características individuais, que correspondem às motivações e aos ritmos, tornando a aprendizagem individual e singular.

Ao serem analisadas estas questões de formação profissional, de desenvolvimento humano, de reflexão sobre sua prática pedagógica e de motivação como aprendente, é que o professor vai constituindo-se como profissional, dessa forma percebe aonde quer chegar, quais caminhos deve percorrer e por qual viés pode continuar ensinando. Na mediação dos

processos de ensino e aprendizagem, os professores necessitam refletir continuamente, rever seu modo de aprender e construir suas experiências, visto que sua prática nunca é solitária. É um processo dialógico, uma construção e reconstrução de conhecimentos.

A definição de educação proposta por Assmann (1998) também contempla a ideia de que “aprender é construir um mundo onde caibam todos. Mundo onde caibam outros mundos” (ASSMANN, 1998, p. 111). Assim, cabe ao profissional refletir, constantemente, sobre a sua ação promovendo seu desenvolvimento pessoal e profissional. Um professor que quer trabalhar instrutivamente e beneficiar os seus alunos necessita se preocupar em escutá-los, ouvir as suas ideias e hipóteses.

Pensar sobre as ações para o desenvolvimento profissional é promover mudanças na prática pedagógica e na organização escolar, pois nem sempre quando se acha que se está no caminho certo ou realmente promovendo aprendizagem, isso se comprova. Dessa maneira, é importante lembrar que as práticas docentes viabilizam o conhecimento, emancipam as aprendizagens e é preciso garantir que isso se torne realmente significativo para alunos.

Diante disso Felicetti (2018) defende sobre o exercício da docência, no qual diz que:

Isso significa dizer que o querer ser professor está associado ao saber da responsabilidade social que compete à profissão, está associado ao gostar de ser professor, implica abraçar uma causa que muitas vezes parece perdida, é embrenhar-se num fazer sem fim e enfrentar desafios. É ser professor de profissão, aptidão e doação, pois somente assim se tem forças para continuar [...] (FELICETTI, 2018, p.229)

O que a autora nos apresenta indica que o exercício da docência vai além do exercício da profissão propriamente dita, ou seja, aquela oriunda da sua formação acadêmica. Isso se justifica diante das adversidades e dos desafios nos quais a classe docente está emaranhada. Somente professores encantados com o exercício da docência o realizam plenamente. No próximo subcapítulo, veremos o ciclo de vida do professor e quais fases o perpassam.

## **2.2 O ciclo de vida do professor e sua relação com a docência: ciclo profissional de Huberman**

No que tange ao processo de formação e à história de vida do professor, Huberman (1989; 1990; 2000) mostra o ciclo profissional docente marcado por diferentes momentos, como um processo de uma trajetória de vida, o qual é permeado por desafios, conquistas e realizações pessoais. Segundo o autor supracitado, “o estudo do ciclo da vida humana tem

fascinado mentes por longo tempo<sup>2</sup> [...]” (HUBERMAN, 1989, p.5). Na mesma direção, Godtsfriedt (2015, p.12) diz que “os ciclos de vida profissional são importantes fontes de informações sobre a prática profissional docente”. As fases que contemplam o ciclo de vida abarcam grandes desafios, pois elas levam a marca e as singularidades de cada um no contexto da sua caminhada educacional. Além disso, proporcionam reflexões sobre momentos imprescindíveis e fundamentais no percurso de vida pessoal e profissional do professor. Como Huberman (2000) aponta:

Para uns, é a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participam energicamente, que desencadeia a “*crise*”. (HUBERMAN, 2000, p. 43, grifo do autor).

De acordo com Huberman (1989; 1990; 2000), a passagem de etapas profissionais para alguns professores pode acontecer de modo tranquilo, enquanto para outros pode estar repleta de inseguranças, angústias e medos. O ciclo profissional docente é visto como fases que se revelaram, assim, como um processo intenso e complexo. Do mesmo modo, o autor corrobora dizendo que o desenvolvimento da carreira se constitui em “[...] um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2000, p. 38).

Huberman (1989; 1990; 2000) aborda o desenvolvimento do ciclo de vida profissional dos professores em diferentes períodos. Segundo ele, é necessário reconhecer que a carreira docente é um processo heterogêneo, sendo preciso considerar todas as variantes envolvidas, como as necessidades e as expectativas dos professores em cada momento do exercício profissional. Diante disto, o autor distingue cinco fases que marcam o processo de evolução da profissão docente, que são:

Fase 1- A entrada (de 1 a 3 anos de profissão)

Fase 2 - A estabilização e exploração (de 4 a 6 anos de profissão)

Fase 3- A experimentação ou diversificação (de 7 a 25 anos de profissão)

Fase 4- A serenidade e o distanciamento afetivo (de 25 a 35 anos de profissão)

Fase 5- A preparação para a aposentadoria (35 a 40 anos de profissão).

---

<sup>2</sup> Traduzido de Huberman (1989, p.5) L'étude du cycle de vie humaine a passionné les esprits depuis fort longtemps[...]

## FASE 1- A entrada

A primeira fase, segundo Huberman (1989; 1990; 2000), é a entrada na carreira, e corresponde ao período de 1 a 3 anos de profissão. Esta fase, o autor defende como sendo a de “exploração”. Neste tempo o professor faz uma opção pela profissão, submetendo-se a vários papéis.

Dessa forma, é comum o professor encontrar-se entusiasmado, motivado, feliz com a profissão; as situações com que se depara o faz questionar o seu desempenho nas aulas. Huberman (1989; 1990; 2000) destaca dois aspectos específicos desta fase: a sobrevivência e a descoberta. A sobrevivência se traduz com o “choque com a realidade”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, a distância entre as ideias e as realidades cotidianas da sala de aula. Huberman (1989, p. 5) afirma que:

Os responsáveis pela educação inicial dos professores têm que reconhecer os limites para o que eles podem alcançar mais rapidamente e identificar mais especificamente que formas contínuas de educação precisam ser abordadas nos primeiros anos de ensino.<sup>3</sup>

O autor supracitado aponta que nos primeiros anos de vida profissional do professor é essencial a formação contínua, de modo a estar melhor amparado e preparado para todos os desafios que surgirem no caminho de sua profissão. Contudo, é uma das fases mais difíceis e complexas a que é submetido o professor ao longo da sua vida e caminhada profissional.

## FASE 2- A estabilização e exploração

Após a passagem do período de entrada na carreira, Huberman (1989; 1990; 2000) defende a fase da estabilização, que vai de um período de 4 a 6 anos de profissão. Huberman (1989, p.11, grifo do autor).

A segunda fase é chamada de Estabilização e compromisso. Significa acima de tudo: (a) compromisso administrativo, por marcação; (b) a decisão de permanecer em ensino; (c) consolidação pedagógica; e (d) o sentimento de autonomia - Eu tenho minhas aulas, meus alunos; eu posso fazer o que quiser. Mais visitas, mais de ‘supervisão’. “*Eu sou livre*”<sup>4</sup>

---

3- Traduzido de Huberman, (1989, p. 5) Les responsables de la formation initiale des enseignants doivent reconnaître les limites de ce qu’ils peuvent réaliser plus rapidement et identifier plus précisément les formes d’éducation permanente à prendre en considération au cours des premières années d’enseignement.

4- Traduzido de Huberman, (1989, p. 11) La deuxième phase s’appelle Stabilisation et engagement. Elle signifie surtout (a) l’engagement administratif, par la nomination ; (b) la décision de rester dans l’enseignement ; (c) la consolidation pédagogique ; et (d) le sentiment d’autonomie J’ai mes classes, mès élèves ; je peux faire comme je veux. Plus de visites, plus de ‘supervision’. *Je suis libre*.

Neste período, ocorre a escolha da identidade profissional, constituindo uma etapa decisiva no desenvolvimento, na constituição do professor, no que realmente ele levou de suas referências pessoais e de suas aprendizagens. É um momento em que a pessoa “passa a ser” professor. Todavia, essa escolha implica em abandono e acomodação a um corpo profissional que leva à independência pessoal.

A estabilização se caracteriza por uma “libertação” ou “emancipação” do professor. É a fase da afirmação do “eu-docente” perante os colegas mais experientes, do comprometimento consigo próprio e com o desenvolvimento da profissão. Por isso, o autor afirma que a vida do profissional é, antes de qualquer coisa, a vida da pessoa que trabalha como professor.

Já Gonçalves (1995), que toma a segunda fase como sendo de 5 a 7 anos, acrescenta que é neste momento que os professores demonstram confiança e satisfação pelo ensino. Para este autor, a prática pedagógica compreende-se a partir de sujeitos e suas peculiaridades. Segundo Huberman (1989, p.7, grifo do autor).

[...] estudos empíricos levam a uma fase de experimentação ou diversificação. Para alguns, seria uma questão de aumentar a contribuição e seu impacto dentro da sala de aula, uma vez que a é a consolidação pedagógica da fase de ‘estabilização’. Para outros, a questão é mais institucional; uma vez ‘estabilizado’, atacamos as aberrações do sistema que, de fato, reduzem o impacto virtual na sala de aula. Finalmente, esta fase pode desencadear uma busca ativa de responsabilidades administrativas, que introduz a problemática da ambição pessoal, ou novos desafios, que responderiam a um medo que possa estar surgindo, o medo da rotina.<sup>5</sup>

Segundo a ótica do autor, pode-se pensar que no momento em que o professor se sente amparado, seguro e confiante na sua atuação, ele se sente melhor preparado para alcançar o sucesso e resolver qualquer situação de desconforto ou problemas que possam surgir no dia a dia com os alunos e com as famílias. Diante disso, o professor vai constituindo-se enquanto professor e tornando-se mais autônomo no processo pedagógico.

### FASE 3- A experimentação ou diversificação

---

<sup>5</sup> Traduzido de Huberman, (1989, p.7) [...] des études empiriques, mène à une phase dite d'expérimentation ou de diversification. Pour les uns, il s'agirait de majorer son apport et son impact au sein de la classe, une fois établie la consolidation pédagogique de la phase de ‘*stabilisation*’. Pour les autres, l'enjeu est plus institutionnel ; une fois ‘stabilisé’, l'on s'attaque aux aberrations du système qui, justement, réduisent l'impact virtuel en classe. Enfin, cette phase peut déclencher une recherche active des responsabilités administratives, ce qui introduit la problématique de l'ambition personnelle ou de nouveaux défis, ce qui répondrait à une peur qui fait surface, celle de la routine.

Passando para a terceira fase, dos 7 aos 25 anos de profissão, tem-se a diversificação e experimentação. Huberman (1989; 1990; 2000) defende que, ao invés da estabilização, nesta fase, a caminhada de cada docente parece mudar ainda mais. Os professores, nesta fase, seriam os mais motivados, os mais envolvidos, mais dinâmicos e os mais empenhados nas reuniões pedagógicas que surgem em várias escolas, podendo levar a uma ambição pessoal por acesso aos postos administrativos, afastando-se, dessa forma, da “rotina” da sala de aula. Esta fase é a mais longa do professor e na qual se encontram três tipos de comportamentos básicos: a) os professores que investem seu potencial no desenvolvimento como docente, buscando diversificar seus métodos e suas práticas e estudando as formas mais adequadas de aplicá-las no ensino; b) outros que se dedicam mais ao sistema administrativo, pensando em crescer profissionalmente; c) os professores que pouco reduzem seus compromissos com a docência, podendo deixá-la ou exercer outra profissão paralela. Huberman (1989, p. 11, grifo do autor.) escreve que:

Para aqueles que chegam na 3ª fase, “*Novos desafios, novas preocupações*”, os caminhos divergem. Para um subgrupo, o resto é vivido positivamente (diversificação, experimentação, investimento em mudança institucional). Para outros, esta fase representa um assumir a responsabilidade (cadeira de grupo, gerente de construção). Para outros ainda, a 3ª fase é problemática. Esta é a rotina que define a taxa de energia em declínio, domínio de sala de aula que é ameaçado por vãos mais difíceis.<sup>6</sup>

O autor nos indica que a carreira harmoniosa tem um começo fácil, já na estabilização tem-se o aprofundamento e a diversificação ao mesmo tempo que aparecem as responsabilidades. Na terceira fase, surge a harmonia adquirida.

#### FASE 4- A serenidade e o distanciamento afetivo

Huberman (1989; 1990; 2000) refere-se ainda que a quarta fase, a qual chama de serenidade e distanciamento afetivo, ocorre por volta dos 25 aos 35 anos de profissão.

Nesta fase os professores evocam uma “grande serenidade”, tornando-se menos expostos à avaliação dos outros, pois não necessitam da anuência de ninguém. Assim, reduzem a distância que separa os objetivos do princípio da carreira daqueles que já conseguiram alcançar.

---

<sup>6</sup>Traduzido de Huberman (1989, p. 11) Pour ceux arrivant à la 3e phase, ‘*Nouveaux défis, nouveaux soucis*’, les parcours divergent. Pour un sousgroupe, la suite est vécue positivement (diversification, expérimentation, investissement dans les changements institutionnels). Pour d'autres cette phase représente une prise de responsabilité (président de groupe, responsable de bâtiment). Pour d'autres encore, la 3e phase est problématique. C'est la routine qui s'installe, le taux d'énergie qui baisse, la maîtrise en classe qui est menacée par des volées plus difficiles.

Huberman (1989) cita este momento da terceira fase como

[...] serenidade e distanciamento emocional é a fase que pressupõe o problema a ser superado, pelo menos entre um grande número. Em estudos empíricos, trata-se de '*um estado de alma*', você se sente menos enérgico, mais relaxado com os problemas comuns dentro de uma sala de aula. (HUBERMAN, 1989, p.7, grifo do autor).<sup>7</sup>

O autor apresenta um momento de crescimento, um domínio progressivo dentro da sala de aula, maior segurança e sobretudo competência e habilidade naquilo que se executa. É como se o professor promovesse com excelência sua profissão. A fase que prepara para o fim da carreira docente, ou melhor, para a aposentadoria, fazendo-o sentir o dever cumprido de sua profissão.

#### FASE 5- A preparação

Huberman (1989; 1990; 2000) defende o período de preparação para a aposentadoria aquele compreendido entre os 35 e os 40 anos de profissão. O “descomprometimento” seria uma forma de manifestação de libertação de final de carreira, quando as pessoas refletem as pressões sociais e profissionais que sofreram durante sua vida. Huberman (1989, p.15) ainda cita que:

Assim, a sensação de estar satisfeito ou desencantado no fim da carreira ainda não está determinado no início de carreira, mas nesta fase a facilidade pedagógica é um bom sinal. É especialmente durante a próxima fase que as coisas ficam mais claras de novo, a sensação de eficiência e relaxamento são promissores<sup>8</sup> [...]

Normalmente ao fim da carreira, a postura do professor recua à interiorização e à libertação progressiva, consagrando mais tempo a si próprio.

As fases propostas por Huberman (1989; 1990; 2000) não são regras, podendo ocorrer estes pontos citados, ou não. Diante disso o autor ainda defende que,

<sup>7</sup> Traduzido de Huberman (1989, p.7) [...] sérénité et distance affective, présuppose que le problème soit surmonté, au moins chez un grand nombre. Dans les études empiriques, il s'agit plutôt d'un '*état d'âme*' l'on se sent moins énergique, voire moins investi, mais plus détendu, moins soucieux face aux problèmes courants en classe.

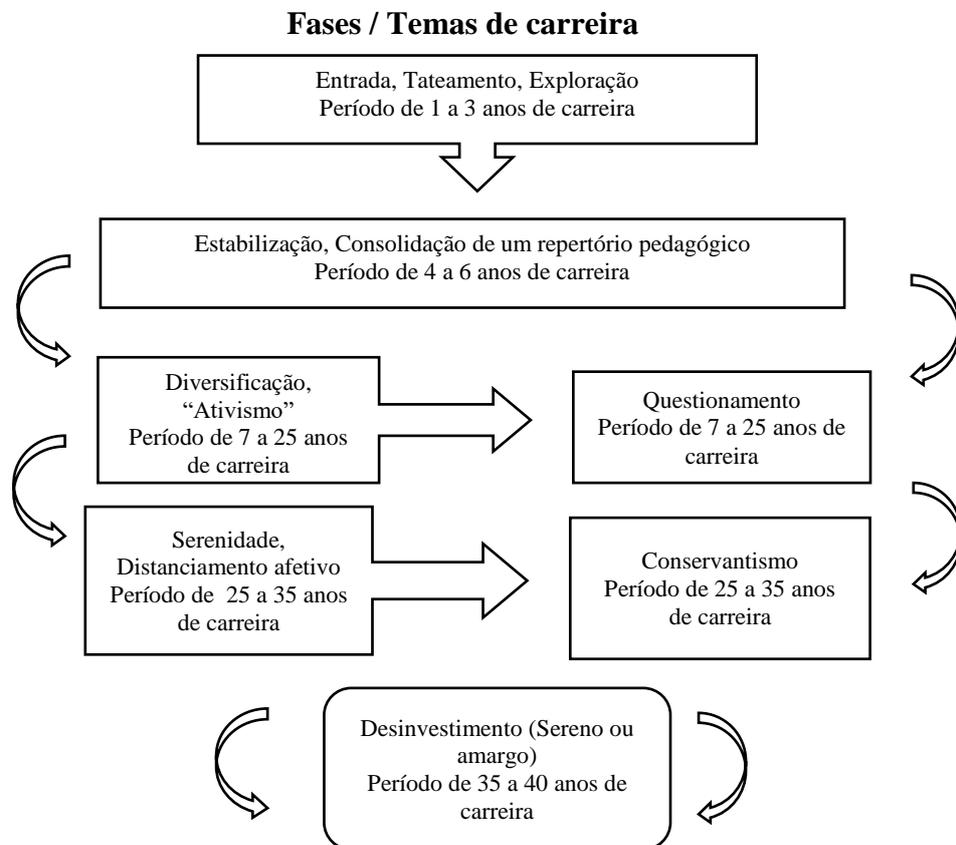
<sup>8</sup> Traduzido de Huberman (1989, p.15) Ainsi, le fait de s'estimer satisfait ou désenchanté em fin de carrière n'est pas encore déterminé en début de carrière, mais à ce stade l'aisance pédagogique est un bon signe. C'est surtout lors de la phase suivante que les choses se précisent A nouveau, le sentiment d'efficacité et de détente sont prometteurs[...]

Mesmo ocorrendo, a sequência não será a mesma fase ou situação para todas as pessoas, visto que cada professor atua num diferente meio profissional e provém de diversas criações, tanto pessoal quanto profissional”. (HUBERMAN, 2000, p. 38)

Diante disso, a carreira docente é permeada pelo desenvolvimento pessoal e profissional permanente, não somente por competência, mas por todo o contexto deste profissional, enquanto ser que possui suas crenças, sua história de vida, que é regado a lembranças, traços culturais e experiências de sala de aula. Nesta direção, demonstram-se na Figura 2 as fases do ciclo de vida profissional de Huberman (2000).

As fases propostas por Huberman (1989; 1990; 2000) servem para uma boa descrição do ciclo de vida profissional dos professores, pois mostram transições e crises, pelas quais os profissionais passam durante o desenvolvimento da carreira profissional. Obviamente nem todos os profissionais passam pelas mesmas características observadas nas fases seguindo a mesma ordem, já que essas vivências dependem das condições de vida ou de trabalho, do período histórico, das interações sociais imediatas e da vontade do indivíduo.

Figura 2 - Ciclo de vida profissional segundo Huberman (2000)



Fonte: Adaptado de Huberman, 2000, p. 47.

Analisando a Figura 2, com o intuito de compreendermos melhor o ciclo de vida profissional do professor, é possível identificar que o esquema mostra os estágios de vida em situações de sala de aula. Verificando o período da primeira fase, de 1 a 3 anos de profissão, percebe-se um momento de “sobrevivência” e “descoberta”. Quando o autor se refere a esse período de sobrevivência, relaciona o fato de encontrar-se na primeira instância, o momento de chegada do professor no seu exercício, de experimentar a nova situação ao conflito com a realidade, pois sabemos que são preocupações iniciais: a relação com o pedagógico, as dificuldades dos alunos e os materiais didáticos em desacordo com a realidade de sua turma. Nesse sentido, Griffin e Millies (1987) analisam esta situação dos primeiros anos da vida do professor alegando que:

A falta de apoio fornecido aos professores iniciantes e as demandas colocadas sobre eles apresentam problemas formidáveis em muitos casos. Há muito que poderia ser feito para resolver esses problemas que não são feitos no momento. A falta de atenção às necessidades dos professores iniciantes poderia ser porque os problemas parecem ser vistos em grande parte em termos de alcançar um primeiro ano produtivo e satisfatório de ensino. Os problemas associados aos professores iniciantes não têm sido uma prioridade para os responsáveis pelos professores do primeiro ano, muito menos por aqueles nas escolas e faculdades de educação de onde se formaram<sup>9</sup> (GRIFFIN; MILLIES, 1987, p.40).

Os autores mencionam que muitos problemas e muitas situações difíceis poderiam ser minimizados se houvesse melhores encaminhamentos no início da carreira. No entanto, nessa mesma fase há um momento de descoberta, no qual será muito frequente o professor se encontrar entusiasmado, tanto no corpo docente, a partir de um sentimento de pertença dentro de um grupo profissional, como também por ter uma sala de aula, um grupo de alunos que necessitam do seu cuidado e ao mesmo tempo em que tem senso de responsabilidade por liderar uma turma. Griffin e Millies (1987) concluíram a partir de três grandes estudos que:

1. O ensino está cada vez mais limitado por concepções limitadas do comportamento do professor;
2. Expectativas para professores, tipicamente derivadas de pesquisas recentes sobre a eficácia do ensino, são comumente feitas no nível da técnica;
3. Demandas políticas para certificação, propostas para recompensar o comportamento meritório, e os clamores sobre os períodos atuais são geralmente baseados em conceitos sobre o que pode ser chamado de *'microcomportamento'* do

---

<sup>9</sup> Traduzido de Griffin e Millies (1987, p.40) The lack of support provided to beginning teachers and the demands placed upon them present formidable problems in many cases. There is a lot that could be done to solve these problems that are not done at the moment. The lack of attention to the needs of beginning teachers could be because problems seem to be seen largely in terms of achieving a productive and satisfactory first year of teaching. The problems associated with beginning teachers have not been a priority for first-year teachers, let alone those in the schools and colleges where they came from.

que no professor como um profissional total<sup>10</sup> ( GRIFFIN; MILLIES, 1987, p.45, grifos dos autores).

A partir desses estudos, acredita-se que a descoberta fortalece a sobrevivência, pois é necessário verificarmos ainda se aparece somente a existência desses dois perfis mencionados ou outras características dominantes, como: aqueles que escolhem a profissão a contragosto, apenas provisoriamente; aqueles que já possuem larga experiência e outros que apenas se motivam logo no início e se frustram com facilidade. Temos ainda dentro desta fase a exploração, pois neste momento verificaremos como será o perfil destes profissionais.

Na segunda fase, dos 4 aos 6 anos, para Huberman (1989; 1990; 2000), pode-se perceber uma estabilidade profissional, no sentido de o professor afirmar a sua identidade. Nesta fase é possível compreender que existe uma consolidação do repertório didático, o professor se torna mais confiante e se sente mais confortável ao enfrentar situações complexas e adversas.

Já na terceira fase, a mais longa para Huberman (1989; 1990; 2000), compreendida entre os 7 e os 25 anos, estão os professores mais dinâmicos, mais motivados e empenhados em suas carreiras. Enxerga-se, assim, uma ambição pessoal, pois o professor empenha-se por prestígio, maiores responsabilidades e autoridade através dos acessos ou cargos direcionados. Em contrapartida, nesta mesma fase podemos encontrar profissionais que estão em crise ou em uma fase de questionamentos por relembrar aspectos desagradáveis das tarefas ou das condições de trabalho.

Observa-se na Figura 2, a quarta fase, que se estende dos 25 a 35 anos, esta é a fase de “alma” para Huberman (1989; 1990; 2000). Aqui os professores encontram-se serenos com a atuação do trabalho, como se o professor soubesse tudo que poderá ocorrer em uma situação de sala de aula. A pessoa se encontra num perfil mais tolerante, é mais espontânea e, além disso, nesta fase também surge o distanciamento afetivo, ao passo que no início da carreira, os alunos enxergavam o professor muito próximo, como irmão ou irmã. Nesse novo período, então, ele é visto com mais rigor e respeito. Portanto passa-se da fase da serenidade para a fase do conservantismo; nesta relação de conservantismo e idade, destaca-se um momento de resistência mais firme às inovações, já que predominam os dogmatismos voltados para uma nostalgia do passado.

---

<sup>10</sup>Traduzido de GRIFFIN e MILLIES (1987, p. 45) Griffin (1985) concluded from three major studies in which he was engaged that:1.Teaching is increasingly constrained by narrow conceptions of teacher behavior; 2.Expectations for teachers, typically derived from recent research into teaching effectiveness, are commonly pitched at the level of technique;3.Policy mandates for certification, proposals for rewarding meritorious behavior,and claims about master y are currently more often based upon conceptualizations of what might be called ‘*micro behavior*’ than they are upon the teacher as a total professional

E a última fase, que se estende dos 35 aos 40 anos de carreira, é um momento de reflexão, que se pode chamar de desinvestimento; é a interiorização do final da carreira. Nesta fase de desprendimento, os profissionais percebem como foi sua profissão docente. Desse modo, vislumbram se foi amarga ou serena; há também a análise sobre como sua caminhada pode servir de exemplo aos que buscam a profissão docente.

As autoras Uwamariya e Mukamurera (2005) corroboram sobre tais fases referindo-se que:

Vonk (1988) considera que o processo começa quando o professor entra na formação e continua até a aposentadoria. Para outros autores (Huberman, 1989, Barone, Berliner, Blanchard, Casanova e McGowan, 1996), é o início do ofício que é o ponto de partida para o desenvolvimento profissional. Nesse caso, a formação inicial não é parte integrante do processo de desenvolvimento profissional do professor e interessa-se pelo que acontece durante o exercício profissional<sup>11</sup>.(UWAMARIYA; MUKAMURERA, 2005, p. 139)

A partir da citação acima, é possível perceber que todas as fases passam por importantes e diferentes situações que contemplam o desenvolvimento profissional do professor. Cavaco (1999) também estudou a vida profissional e pessoal dos docentes, a autora apresenta que no início da carreira, os professores apresentam instabilidade, insegurança, caracterizando, assim, esta etapa inicial especialmente como fase da sobrevivência.

Gatti (2003) observa que as posturas e ações dos professores são formadas por um processo, ao mesmo tempo social e intersubjetivo, que se constitui no desenvolver da vida do ser humano, nas relações grupais e comunitárias, delimitadas pelas condições do contexto sócio-político-cultural mais amplo. Para a autora, nessas interações é que “se gestam as concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam” (GATTI, 2003, p. 192).

Ainda sobre o início de carreira, destaca-se a contribuição de Valle (2006 p.4), explicitando que “a escolha do magistério resulta de uma decisão consciente ou inconsciente tomada durante a escolarização média, ou até mesmo antes dela, em razão da atração que a carreira docente exerce sobre o jovem estudante”. Diante disso, os professores não iniciam a carreira com intuito de atingir uma posição consolidada ou reconhecida, mas apostam para um reconhecimento de sua posição futura.

---

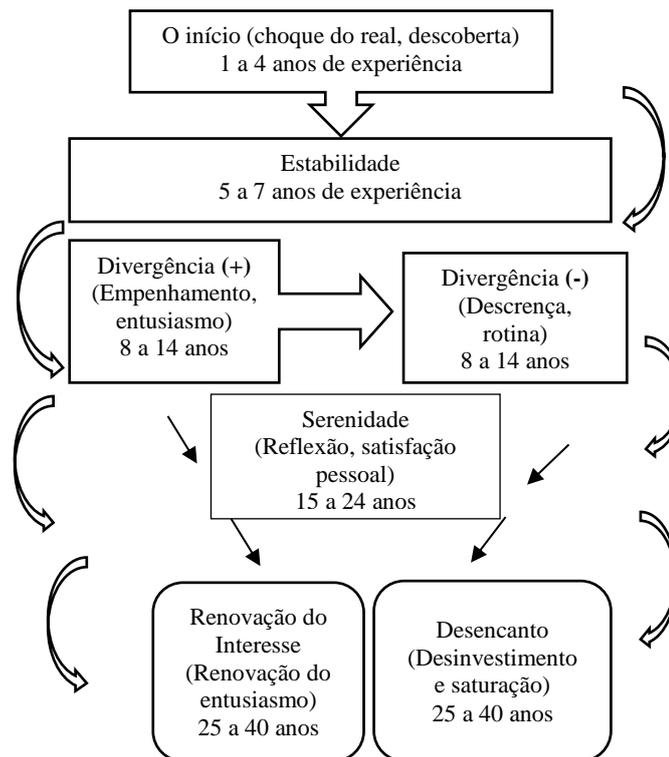
<sup>11</sup> Traduzido UWAMARIYA; MUKAMURERA, 2005, p. 139) Vonk (1988) considère que le processus débute au moment où l'enseignant entre en formation et se poursuit jusqu'à sa retraite. Pour d'autres auteurs (Huberman, 1989 ; Barone, Berliner, Blanchard, Casanova et McGowan, 1996), c'est la prise de fonction qui constitue le point de départ du développement professionnel. Dans ce cas, la formation initiale n'est donc pas partie intégrante du processus de développement professionnel de l'enseignant et on s'intéresse plutôt ce qui se passe au cours de l'exercice professionnel.

Tardif (2010) cita outros autores como Huberman (1989); Vonk, (1988); Vonk e Schras, (1987); Griffin e Millies (1987) que defendem os quatro primeiros anos do professor,

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. (TARDIF, 2010, p. 86).

Para corroborar e aprofundar as fases de Huberman (1989; 1990; 2000), montou-se a Figura 3 com outro modelo de etapas da carreira docente de acordo com Gonçalves (2000). Gonçalves (2000) interpreta o percurso profissional dos professores como “etapas da carreira”, defendendo uma proposta de perfil para cada uma delas: início (1 a 4 anos de profissão), estabilidade (5 a 7 anos), divergência (8 a 14 anos), serenidade e renovação do interesse (15 a 24 anos) e desencanto (25 a 40 anos).

Figura 3 – A carreira das professoras do Ensino Primário (2000)



Fonte: Adaptado de Gonçalves, 2000, p. 163.

Para Gonçalves (2000), o início da carreira docente é comparado à fase de entrada de Huberman (1989; 1990; 2000), que oscila entre a luta pela sobrevivência determinada, pelo choque do real, e o entusiasmo que é identificado pela descoberta do iniciante professor no exercício docente. Há, por outro lado, aqueles professores que se deparam com a falta de

preparação quando se percebem em uma carreira complexa, dada a dificuldade de se fazer professor no cotidiano da profissão, no sentido de se identificar com o fazer, o atuar e ser reconhecido. Para Gonçalves (2000), entretanto, o princípio da carreira docente se mostra sem alguma dificuldade, pois o professor se encontra determinado, assim haverá autoconfiança para que ele se sinta preparado para o exercício da docência.

Logo após a fase que segue dos 5 aos 7 anos, pode-se observar, de acordo com a Figura 3, que a da estabilidade, para o autor, seria o momento em que o professor atinge a confiança, a satisfação e o gosto pelo ensino, salvo em algumas exceções nas quais o exercício da docência tenha sido difícil. Fazendo uma relação com Huberman (1989; 1990; 2000), é a fase na qual o professor sente a sua escolha mais consolidada, pois faz parte do processo e é referência no meio no qual está inserido.

Para Valle (2006) o ser professor e a escolha da carreira docente parecem ser provenientes do esforço contínuo de integração em um determinado universo social ou profissional relativamente constante, como é o caso do magistério. Dessa forma, à medida que o professor vai percebendo-se mais forte na instituição, mais estável, se apropriando de outros conhecimentos importantes para a docência, ele se sente seguro, satisfeito com sua atuação como profissional.

Quando o professor chega ao período da divergência, entre 8 e 14 anos, desvenda-se uma fase chamada de desequilíbrio. Neste sentido, os professores seguem investindo profissionalmente, enquanto para alguns professores aparecem o cansaço e a saturação.

Após a experiência da serenidade, por volta dos 15 ou entre os 20 e os 24 anos de atividade docente, autores como Gonçalves (2000) observaram um momento de reflexão, entre o entusiasmo e o distanciamento afetivo. Nesse momento, espera-se que o professor tenha uma satisfação pessoal ao saber o que está realizando. Gonçalves (2000, p. 165, grifo do autor) diz que “a satisfação pessoal de se saber ‘*o que se está a fazer*’, acreditando-se que se está a fazer bem, confunde-se *já*, por vezes, com certo conservadorismo”. Em toda etapa durante o ciclo profissional docente, a relação de sua vida pessoal com a profissional ocorre concomitantemente, porém nesta fase da serenidade é latente a satisfação pessoal.

Nesta fase dos 25 aos 40 anos, Gonçalves (2000) nos mostra que alguns professores, porém em menor número, parecem motivados, entusiasmados e mostram ainda o desejo de aprender, mas a maioria demonstra cansaço, saturação e a impaciência para ouvir os alunos. Logo ocorre o desinvestimento na profissão. Desta forma, Tardif (2002; 2010) corrobora com Huberman (1989; 1990; 2000), pois ambos acreditam que a construção do saber profissional é

associada tanto às fontes e aos lugares de aquisição quanto aos momentos e às fases de desenvolvimento a eles associados.

Candau (1997) defende que cada fase de vida profissional representa um conjunto de concepções e estratégias na formação continuada dos professores. Diante disso, mostra-se que os professores enfrentam problemas, dificuldades e apresentam necessidades em cada fase de sua vida profissional.

Outros estudos sobre o desenvolvimento profissional docente são relevantes, como a pesquisa de Cavaco (1999) que também estudou o desenrolar da vida pessoal e profissional dos docentes. Na relação com Huberman (1989; 1990; 2000), a autora apresenta algumas constatações referentes ao início da carreira: a insegurança e o choque do real como traz Gonçalves (2000). No mesmo momento em que se caracteriza, especialmente, como fase de sobrevivência, a estrutura da carreira docente não considera as necessidades intrínsecas de desenvolvimento pessoal e caracterizam-se duas linhas, como a continuidade e a inovação. A partir daí é que o professor pode avaliar a felicidade na profissão, as aventuras, os desafios, o valor dos seus acertos e erros.

Valle (2006), quando defende a carreira docente, cita duas dinâmicas contraditórias, que evoluem em sentido inverso:

Ela figura entre as carreiras valorizadas socialmente, porque combina certo *status* profissional com estabilidade de emprego (características até há pouco tempo exclusivas das profissões tradicionalmente reputadas como “nobres”), colocando os professores ao abrigo das grandes flutuações do mercado; ela pode também servir de lugar de passagem ou trampolim para algumas funções administrativas. (VALLE, 2006, p. 4, grifo do autor).

Enquanto Huberman (1989; 1990; 2000) e Gonçalves (1995; 2000) demonstram o ciclo do desenvolvimento profissional por fases compreendidas em determinados períodos, Valle (2006) aponta duas ideias fundamentais acerca do exercício docente. A primeira é a tomada de decisão da escolha do magistério a partir da atração pela carreira e pela realização do seu projeto profissional, colocando em prática inúmeras estratégias e galgando uma melhor posição futuramente. E a segunda ideia seria a escolha do magistério pela impossibilidade de buscar outro projeto profissional, devido às condições familiares, sociais ou culturais que marcam a sociedade. Portanto, os professores renunciam sonhos buscando, nessa escolha, a real intenção de uma realização pessoal ou a concretização de uma vocação.

De acordo com Huberman (1989, p.15, grifo do autor) “resta saber se, a partir desses dados, carreiras harmoniosas podem ser *construídas* deliberadamente ou se carreiras infelizes podem para ser contornadas”<sup>12</sup>.

De acordo com o até aqui apresentado, acerca do ciclo de vida dos professores, toma-se como norteadoras ao delineamento investigativo desta dissertação as fases do ciclo de vida profissional segundo Huberman (1989; 1990; 2000).

Sendo assim, e apoiando-se na teorização de Huberman (1989; 1990; 2000), no capítulo que segue, tem-se como centralidade a apresentação da abordagem metodológica adotada para a realização deste estudo, bem como as análises do material empírico eleito.

---

<sup>12</sup> Traduzido de Huberman (1989, p. 15). Reste à voir si, a partir de ces données, les carrières harmonieuses peuvent être *construites*, délibérément ou si les carrières malheureuses peuvent être contournées.

### 3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Antes de entendermos a metodologia da pesquisa em questão, é importante ressaltar que o conhecimento científico é real, lida com fatos, pois possui objetivos, funções e/ou finalidade. Sabe-se que “a verdade das ciências não está unicamente na capitalização das verdades adquiridas, mas no caráter aberto da aventura que permite, melhor dizendo, hoje a contestação das suas próprias estruturas de pensamento” (MORIN et al., 2005, p. 46). Os autores acima percebem que somente através de uma educação planetária podemos nos proteger enquanto espécie, em ser social e individual.

Ao se realizar uma pesquisa em educação, no campo das Ciências Sociais, com o intuito de estabelecer um olhar entre a educação e as razões que mobilizam os professores a permanecerem no exercício docente, considerou-se importante refletir sobre o olhar do pesquisador, sua constituição histórica, social e biográfica, assim como afirmam Assmann (1998), Bourdieu (2004), Charlot (2006) e Santos (2008).

Utiliza-se o conceito de campo cunhado por Bourdieu (2004) e Charlot (2006), que discute acerca do *status* e da situação da pesquisa em educação, se existe uma pesquisa específica, original, ou ainda, se existe uma área de saber chamada educação.

O que é específico da educação como área do saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. [...] é um campo do saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam, e por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos, métodos, originários de campos disciplinares múltiplos e de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos (CHARLOT, 2006, p. 9).

Charlot (2006) salienta que é necessário definir as especificidades e os desafios, os elos entre os conhecimentos, as práticas e as políticas para poder-se responder a essas indagações, verificando como os próprios pesquisadores se debruçam sobre essas questões.

Um novo modelo de ciências a partir da inter-relação entre ciências naturais e sociais surge para romper a ideia de verdade universal. Diante disso, Santos (2008) escreve que as ciências vêm atravessando, nas últimas décadas, uma crise de identidade. Promovendo uma reflexão sobre os paradigmas, o autor apresenta que: todo o conhecimento científico-natural é científico-social; todo o conhecimento é local e total; todo o conhecimento é autoconhecimento; e todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. O conhecimento científico é o conhecimento do real, não traz em si uma prova empírica e sim lógica. As teorias científicas são sistemas de ideais que se aplicam aos dados adequados.

Nessa reflexão, a presente pesquisa levará em conta o conhecimento dos professores sobre as razões que mobilizam o exercício docente que são inerentes aos conhecimentos científicos, aqui abordados por Santos (2008)

Se, pelo contrário, numa reflexão mais aprofundada, atentarmos no conteúdo teórico das ciências que mais têm progredido no conhecimento da matéria verificamos que a emergente inteligibilidade da natureza é presidida por conceitos, metáforas e analogias das ciências sociais. Para não irmos mais longe, quer a teoria das estruturas dissipativas de Prigogine quer a teoria sinérgica de Haken explicam o comportamento das partículas através do conceito de revolução social, violência, escravatura, dominação, democracia nuclear, todos eles originários das ciências sociais. (SANTOS, 2008, p. 66)

Nessa linha de pensamento, o paradigma se constitui como uma rede de compromissos, conceitos, metodologias e instrumentos compartilhados. A noção de paradigmas traz à cena outra discussão importante: o conceito de campo, visto que um paradigma pressupõe uma comunidade científica específica.

De acordo com Bourdieu (2004), a partir da noção de campo científico, pode-se entender uma área do conhecimento, tal como a educação, como um "universo intermediário entre autonomia total e submissão às leis sociais" (BOURDIEU, 2004, p. 34). Sendo assim, a noção de campo determina a autonomia dentro de um campo científico e os meios para que uma ciência possa se libertar de pressões externas, pois ela também sofre interferência externa quanto ao que deve ser pesquisado e ao que deve ser publicado. Cada campo teria, segundo Bourdieu (2004), uma autonomia, possuindo suas próprias regras de organização e de hierarquia social. Dentre esses diversos campos, o autor cita a educação. Do mesmo modo, "defende um poder específico, 'prestígio' pessoal [...]" (BOURDIEU, 2004, p. 35 - grifo do autor). Charlot (2006) denomina o campo da educação como "mestiço", por abranger conhecimentos, conceitos e métodos originários de múltiplos campos disciplinares e também saberes, práticas e políticas, sendo um estudo científico enfraquecido, gerando dúvidas no que diz respeito à justificativa das pesquisas realizadas, se são ou não da área de educação.

Além disso, entende-se a educação como um processo de prática- teórica- reflexiva, no qual se entrecruzam sujeitos históricos, conhecimentos, intencionalidades, práticas de ensino e processo de aprendizagem. Tendo presentes essas reflexões iniciais, será abordada, na sequência, a tipologia de pesquisa que se pretende desenvolver.

### 3.1 Caracterização do estudo

A presente pesquisa possui natureza qualitativa. Apoiando-se na teorização de Bogdan e Biklen (1994, p. 16, grifos dos autores.), “a pesquisa qualitativa agrupa diversas estratégias de investigação, produzindo resultados minuciosos em relação *às pessoas, aos lugares, às conversas*, destacando a compreensão dos comportamentos com base nas análises realizadas.

Desse modo, por meio da pesquisa qualitativa acionamos os fenômenos sociais educativos a serem problematizados. Neste ponto, vale retomar a questão investigativa desta pesquisa, a saber: quais são as razões que mobilizam professores atuantes nos Anos Iniciais da Educação Básica de uma escola privada e de uma pública a continuarem no exercício da docência? Contudo, a pesquisa qualitativa tem a finalidade de:

[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para os pesquisados acerca do assunto, a fim de que possa formular problemas mais preciosos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores (GIL, 2008, p.43)

Diante disso a pesquisa qualitativa é um processo de construção social, no qual os participantes escolhidos de uma escola privada e de uma pública farão parte dessa investigação. GIL (2008, p.26) refere-se que “o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Nessa visão, os autores, corroboram dizendo que

Toda categorização implica teoria. O conjunto de categorias é construído a partir desse referencial de abstração que o suporta. Esse olhar teórico pode estar explícito ou não, ainda que seja desejável sua explicitação. O modo de conceber as teorias em relação à pesquisa e à categorização das informações origina diferentes tipos de categorias. (MORAES; GALIAZZI, 2015, p.28)

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é caracterizar as razões que mobilizam professores, atuantes Anos Iniciais da Educação Básica de uma escola privada e de uma pública, a continuarem no exercício da docência.

## 3.2 Campo de Estudo

Nesta pesquisa, o campo de estudo em que atuam os professores participantes da pesquisa é formado por duas escolas. Uma privada e uma pública estadual, ambas situadas na cidade de Porto Alegre.

### 3.2.1 Escola privada

A escola está localizada na Zona Norte da cidade de Porto Alegre. A instituição<sup>13</sup> privada possui 1.042 alunos, divididos em dois turnos (matutino e vespertino). Atuam, no colégio, 60 docentes regentes de classe, distribuídos da seguinte forma e nos respectivos níveis de ensino: 11, na Educação Infantil; 22, nos Anos Iniciais; 13, nos Anos Finais do Ensino Fundamental; 14, no Ensino Médio; no Turno Integral, existem 19 professores; e há, ainda, três profissionais técnico-desportistas e 60 funcionários. A escola conta com entidades representativas de pais e de professores e funcionários, que mantêm suas atividades por meio de reuniões, eventos e encontros, coordenados, respectivamente, pela Associação de Pais e Mestres e pelo Centro de Professores e Funcionários.

A proposta pedagógica da escola visa uma educação de excelência e o desenvolvimento integral dos sujeitos em seu nível físico, psíquico e espiritual. A educação é integradora das dimensões intelectuais, afetivas e volitiva, promovendo as relações fraternas e solidárias, bem como o respeito à diversidade<sup>14</sup>.

A escola, junto a sua diretoria, proporciona diversos espaços de formação continuada para os professores e funcionários. Através de palestras, jornadas pedagógicas e conselho de classe, os professores debatem, entre si e com especialistas, temas complementares a sua formação a partir das principais necessidades enfrentadas na sala de aula. Também são realizados momentos formativos com os funcionários para fortalecer laços e tornar mais gratificante o trabalho do dia a dia. Alguns encontros são focados na formação e no fortalecimento de vínculos. Os funcionários também são motivados, pela direção, a participarem de jornada de formação, retiro, cursos e outros momentos do cotidiano.

Sob inspiração cristã, a escola promove um ensino de qualidade com ênfase na formação humana, oportunizando encontros de estudo dos conteúdos e métodos de ensino, utilizando recursos tecnológicos educacionais para que todos estejam aptos a responderem às

---

<sup>13</sup> Informações institucionais do Projeto Político Pedagógico (2017, p. 9).

<sup>14</sup> Informações Institucionais do site da escola. <http://www.lasalle.edu.br/saojoao>. – Acesso em: 21 nov. 2017.

demandas educativas. No ideário pedagógico, que é colocado em prática na escola, a pessoa humana é constituída em três níveis: físico, psíquico e espiritual. Na dimensão física, percebe que o ser humano carrega em si um corpo, dotado de identidade e de uma história de vida, que se utiliza do ser psíquico, isto é, da capacidade de perceber, sentir, julgar, interagir e comunicar-se com o outro.

A escola atua com o aperfeiçoamento constante dos seus projetos pedagógicos. Buscando atender as novas tecnologias e os avanços culturais e sociais, voltada para uma formação humanizadora e para uma cultura baseada em valores cristãos.

### 3.2.2 Escola Pública

A escola está localizada na Zona Leste da cidade de Porto Alegre. Um bairro modesto e carente, logo se encontra num contexto social humilde. A instituição pública possui 436 alunos<sup>15</sup>, sendo 208 dos anos Iniciais e 238 dos anos finais do Ensino Fundamental. Possui 14 salas de aulas, uma sala da diretoria, sala dos professores, laboratório de informática, quadra de esportes, cozinha, biblioteca, que está sendo catalogada e reformulada com o apoio do grupo de pesquisa Centro de Estudos Relacionados ao Estudante – CERE coordenado pela professora Dr<sup>a</sup>. Vera Lucia Felicetti, no âmbito do projeto *Biblioteca Viva: um espaço de apoio ao processo de ensino e aprendizagem*.

Além disso, a sala da secretaria está na entrada do prédio, possui refeitório, despensa e o almoxarifado. As etapas de ensino são divididas em dois turnos (matutino e vespertino). Atuam, no colégio, 32 pessoas, 22 destes profissionais são professores e 6 são funcionários. Os anos iniciais possuem 7 professores.

Em junho de 2017, a escola foi interditada pelos pais dos estudantes, pois possuía fezes de pombos em parapeitos e janelas da escola, trazendo riscos à saúde. Em setembro de 2017, a diretora assumiu o cargo através de uma sindicância.<sup>16</sup> A escola possui déficit de funcionários, está sem supervisora e orientadora escolar. Mesmo diante da situação insuficiente, a diretora promove formação dos professores, no qual o grupo de professores organiza projetos por níveis os quais são repassados para a diretora por meio de um grupo no *WhatsApp* com fotos e registros para que ela tenha conhecimento do que está sendo trabalhado e assim possa compartilhar com a equipe.

<sup>15</sup> Retirado do site: [www.qedu.org.br/escola253783](http://www.qedu.org.br/escola253783) - censo escolar.

<sup>16</sup> Dados disponibilizados pela diretora da escola para a mestranda.

### 3.3 Instrumento para a coleta de dados

Para esta pesquisa, a coleta de dados foi realizada em dois momentos. O primeiro correspondeu a um questionário sociodemográfico que buscou identificar o perfil dos professores participantes do estudo (Apêndice A). O instrumento foi aplicado a todas as professoras atuantes nos anos iniciais da escola pública e da privada

Já o segundo momento contemplou entrevistas. Estas foram gravadas e logo depois transcritas na íntegra para constituir o *corpus* de análise. As entrevistas foram realizadas com as docentes selecionadas de ambas as escolas. A escolha, que será melhor explicada na sequência deste capítulo, foi realizada após a caracterização das docentes de acordo com o ciclo de vida profissional traçado por Huberman (1989; 1990; 2000).

Diante do exposto, a presente pesquisa, que teve professoras dos Anos Iniciais de uma escola pública e de uma privada de Porto Alegre como sujeitos participantes, utilizou-se de entrevistas para formar o *corpus* de análise. As questões elaboradas para a entrevista estão de acordo com o ciclo de vida profissional proposto por Huberman (1989; 1990; 2000), como será melhor apresentado na sequência deste capítulo visto que objetivam responder ao problema de pesquisa aqui traçado: quais são as razões que mobilizam professores, atuantes Anos Iniciais da Educação Básica de uma escola privada e de uma pública, a continuarem no exercício da docência?

#### 3.3.1 Questionário

O questionário foi entregue em mãos para todas as professoras dos Anos Iniciais da Educação Básica das escolas em tela. No questionário foram solicitadas as seguintes informações: a idade, o sexo, a formação inicial acadêmica; se as pesquisadas possuíam magistério ou não, as graduações e pós-graduações, o tempo de experiência no magistério e o ano para quem lecionam. O questionário, segundo Gil (2008, p.129), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por números mais ou menos elevados de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Portanto, nas questões de pesquisa empírica, o questionário aqui aplicado constituiu-se como técnica que auxiliou na coleta de dados capazes de contribuir para a caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa. O tempo de docência foi baseado nas Fases do ciclo Profissional de Huberman (1989; 1990; 2000).

### 3.3.2 A entrevista como Instrumento de Pesquisa

A entrevista é uma maneira de construção do *corpus* de análise e constitui-se “uma técnica extremamente subjetiva e produz um rico material que muitas vezes pode incrementar as respostas dos questionários” (GIL, 2008, p. 136). O autor complementa que a entrevista é uma comunicação verbal com propósitos definidos de natureza interativa, em que se obtêm dados objetivos e subjetivos através de técnicas de coleta de dados.

A entrevista aqui aplicada constituiu-se em um instrumento de pesquisa importante, pois dela emergiu o *corpus* a ser analisado, ou seja, os dados desta pesquisa. Nesses casos, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema. Diante disso, podemos dizer que o questionário é uma interação social, uma forma de diálogo entre o pesquisador e o pesquisado. Dessa forma, um sujeito coleta os dados e o outro se apresenta como fonte de informação.

Triviños (1987, p. 46) descreve a entrevista de pesquisa como “uma conversa entre entrevistador e informante, cujo propósito é extrair algumas informações do segundo”. Diante disso, o autor defende que a pessoa que está sendo entrevistada irá relatar informações específicas e importantes para a pesquisa. Isso pode parecer uma questão simples, mas uma entrevista bem-sucedida é algo muito mais complexo do que essa afirmação sugere. A entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador, devendo ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. A preparação para as entrevistas segue mais ou menos os mesmos procedimentos que os dos questionários.

É preciso selecionar temas, formular perguntas, considerar os métodos de análise, preparar e direcionar um cronograma de trabalho. A entrevista semiestruturada valoriza muito a presença do entrevistado, sendo ela norteada pelo entrevistador de acordo com os objetivos traçados no início desta investigação.

A partir das fases propostas por Huberman (1989; 1990; 2000), foram organizadas as seguintes questões para o roteiro de entrevista semiestruturado:

Quadro 1. Roteiro de entrevista de acordo com as Fases do Ciclo Profissional de Huberman (1989; 1990; 2000)

Fases	Etapas	Questões	Objetivos da pesquisa
1 e 3 anos de carreira docente;	A- entrada na carreira; (entusiasmo) B- a fase da descoberta e a fase da sobrevivência; C- o momento de exploração;	A-O que motivou você a buscar o exercício da docência? B1-Houve dificuldades no início da docência? Quais? B2-Você percebeu que a visão que as colegas de profissão possuíam da sua atuação era importante nesta etapa? C- Como foi para você a entrada na carreira docente, ou seja, o início da docência? (Sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora)	2.Associar os professores atuantes nos Anos Iniciais da Educação Básica de uma escola privada e uma pública com as fases do ciclo de vida profissional de acordo com Huberman (1989; 1990; 2000). 3.Comparar as razões que mobilizam professores, atuantes nos Anos Iniciais da Educação Básica de uma escola privada e de uma pública, a continuarem no exercício da docência. 4.Perceber as diferenças e semelhanças de cada fase profissional entre os professores pesquisados.
4 e 6 anos de carreira docente;	A-estabilização na carreira; B- libertação ou emancipação: maior conforto e confiança frente ao grupo de professores; C- confiança dos colegas e da instituição; Estabilização e consolidação pedagógica positiva;	A- Como você percebe a credibilidade sendo desenvolvida no seu trabalho? B1-Você se considera uma professora preparada para o exercício da docência em meio a tantos desafios da atualidade? Explique. B2-Sente-se confortável e confiante em sua atuação? C1-A seu ver a consolidação pedagógica do seu fazer docente se deu ou se dá em que momento? (Segurança) C2-Sente-se segura para resolver qualquer tipo de situação dentro de uma sala de aula?	2.Associar os professores atuantes nos Anos Iniciais da Educação Básica de uma escola privada e uma pública com as fases do ciclo de vida profissional de acordo com Huberman (1989; 1990; 2000). 3.Comparar as razões que mobilizam professores, atuantes nos Anos Iniciais da Educação Básica de uma escola privada e de uma pública, a continuarem no exercício da docência. 4.Perceber as diferenças e semelhanças de cada fase profissional entre os professores pesquisados.
7 e 25 anos de carreira docente;	A- diversificação; (motivados, empenhados) B-Crise: incertezas; (questionamento)	A-Como você se enxerga: motivada e encantada ou desacreditada e frustrada com a carreira docente? B1-Percebe insegurança? Se sente motivada por algo fora da carreira docente? B2- Pensa em desistir?	2.Associar os professores atuantes nos Anos Iniciais da Educação Básica de uma escola privada e uma pública com as fases do ciclo de vida profissional de acordo com Huberman (1989; 1990; 2000). 3.Comparar as razões que mobilizam professores, atuantes nos Anos Iniciais da Educação Básica de uma escola privada e uma pública, a continuarem no exercício da docência. 4. Perceber as diferenças e semelhanças de cada fase profissional entre os professores pesquisados.
25-35 anos de carreira	A-serenidade (estado de alma) B-Conservantismo e lamentações; C-distanciamento afetivo;	A1-Você se considera uma profissional realizada em sua carreira? B1- Você se arrepende da escolha da profissão docente? C1-Você observa certo distanciamento referente às gerações diferentes com as quais vem trabalhando a cada ano? C2-Como você é vista pelos alunos e anteriormente? (em relação à idade, tempo...)	2.Associar os professores atuantes nos Anos Iniciais da Educação Básica de uma escola privada e uma pública com as fases do ciclo de vida profissional de acordo com Huberman (1989; 1990; 2000). 3.Comparar as razões que mobilizam professores, atuantes nos Anos Iniciais da Educação Básica de uma escola privada e uma pública, a continuarem no exercício da docência. 4. Perceber as diferenças e semelhanças de cada fase profissional entre os professores pesquisados.
35 e 40 anos de carreira docente;	A-Desinvestimento (aposentadoria) B-Fim de carreira; Reflexões mais sobre a vida social; (descomprometimento) C-Libertação progressiva; (preparação para os jovens que estão iniciando a carreira)	A-Como você enxerga sua caminhada profissional? B- O que tens em mente para o futuro? C- Quais as considerações que você pode dar para as novas gerações que estão iniciando a carreira docente?	2.Associar os professores atuantes nos Anos Iniciais da Educação Básica de uma escola privada e uma pública com as fases do ciclo de vida profissional de acordo com Huberman (1989; 1990; 2000). 3.Comparar as razões que mobilizam professores, atuantes nos Anos Iniciais da Educação Básica de uma escola privada e uma pública, a continuarem no exercício da docência. 4. Perceber as diferenças e semelhanças de cada fase profissional entre os professores pesquisados.

Fonte: Autoria própria, 2018.

### 3.4 Sujeitos do estudo

Esta pesquisa tem como sujeitos participantes professoras dos Anos Iniciais de duas escolas de Educação Básica de Porto Alegre, uma privada e uma pública estadual. Justifica-se a escolha deste grupo específico de docentes devido ao fato de a mestranda atuar como docente nos Anos Iniciais da Educação Básica na escola privada em tela. Acerca da escolha pela escola pública estadual, esta foi devido à atuação passada desta mestranda como docente nessa categoria administrativa, bem como pelo desenvolvimento do “*Projeto Biblioteca Viva: espaço de apoio ao processo de ensino e aprendizagem*” em uma escola pública, coordenado pela orientadora da mestranda. Portanto, esta escolha foi por conveniência.

De acordo com Gil (2008, p.94), uma escolha por conveniência é destituída de rigor estatístico, sendo os elementos selecionados pelo pesquisador aqueles aos quais ele tem acesso, em questão aqui as escolas supracitadas. Todos os docentes atuantes nos anos iniciais dessas escolas foram convidados a responderem o questionário sociodemográfico. (Apêndice A).

O total de professoras foi 26, sendo 19 da escola privada e sete da escola pública estadual. Essas professoras foram classificadas de acordo com as fases profissionais de Huberman (1989; 1990; 2000). Isto foi possível devido a uma das questões, por elas respondida, contemplar o questionário sociodemográfico inicial. Após foi convidada uma professora de cada ciclo e de cada escola para serem entrevistadas. Esse convite deu-se após sorteio aleatório entre as professoras de cada ciclo e de cada escola. Para o sorteio, foram colocados em uma caixinha os números que correspondiam às professoras das três primeiras fases de Huberman (1989; 1990; 2000). Isso se justifica, visto que havia uma professora nas três primeiras fases em ambas as escolas e nos dois últimos ciclos não havia professores na escola pública, sendo assim descartado sorteio e conseqüentemente a entrevista.

As professoras são identificadas, nos excertos apresentados ao longo da análise, por professor da escola pública (PPU) e professor da escola privada (PPR), acrescido um numeral correspondente ao ciclo. Os excertos aparecem em itálico.

As professoras pertencentes à Fase 2- A estabilização e exploração da carreira, entre 4 a 6 anos, totalizaram três, sendo uma professora da escola pública e duas professoras na escola privada. Entre 7 a 25 anos, a Fase 3- A diversificação ou experimentação de acordo com Huberman (1989; 1990; 2000), tínhamos na escola pública 5 professoras e na escola privada havia 13.

Assim, três professoras de cada escola participaram das entrevistas, totalizando seis entrevistadas, perfazendo da primeira fase até a terceira, já que na quarta e quinta não há docentes de modo a contemplar o escopo desta pesquisa.

### 3.5 Procedimento de Análise dos Dados Coletados

Em um primeiro momento, para análise dos dados sociodemográficos, esta pesquisa fez uso da estatística descritiva para caracterizar os sujeitos de modo a poder identificá-los dentro do ciclo profissional de Huberman (1989; 1990; 2000) e após selecioná-los para participarem como sujeitos entrevistados nesta pesquisa.

Os resultados destes questionários foram transcritos para uma planilha elaborada no Excel 2013. Após os dados organizados nessa planilha, foram elaboradas tabelas e um gráfico de modo a proporcionar melhor entendimento dos resultados obtidos. Tais dados foram analisados com o uso da estatística descritiva. A análise proporcionou identificar o perfil sociodemográfico das professoras que atuam nos Anos Iniciais da Educação Básica de uma escola pública e de uma privada. Nesse sentido, a estatística descritiva contribuiu aqui para a caracterização e o delineamento dos sujeitos participantes da pesquisa. A estatística descritiva auxiliou na identificação das professoras de acordo com as fases de Huberman (1989; 1990; 2000), fato este importante para a delimitação das professoras a serem convidadas a participarem das entrevistas atinentes a esta dissertação e que contemplaram o *corpus* em questão.

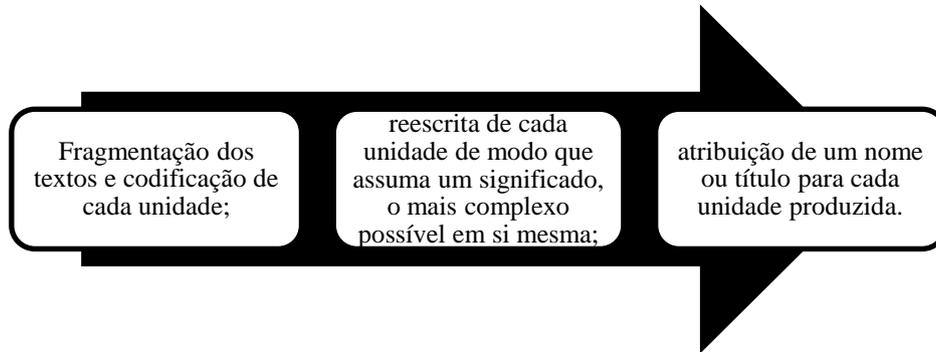
O “*corpus*” formado pelas entrevistas foi organizado em quadros construídos no Word a partir dos quais foi possível iniciar a Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2015). Segundos os autores, “seja partindo de textos já existentes, seja [...] a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação (MORAES; GALIAZZI, 2015, p.11) ”.

O primeiro elemento do ciclo de análise, para os autores,

É a desmontagem dos textos, daí nos movermos para tratar do “*corpus*” da análise textual, atingindo, a partir disso, o cerne desse primeiro elemento de análise, que é a desconstrução e unitarização dos textos do ‘*corpus*’. (MORAES; GALIAZZI, 2015, p.13, grifos dos autores.)

A prática de unitarização tem demonstrado que esta pode ser concretizada em três momentos distintos:

FIGURA 4- Da unitarização às categorias



Fonte: Adaptado de (MORAES; GALIAZZI, 2015, p.19)

A Figura 4 expressa as três etapas que foram seguidas na unitarização das entrevistas, de forma a contemplar a categorização a priori, pois as perguntas foram elaboradas de acordo com as fases de Huberman (1989; 1990; 2000) que formaram o *corpus* de análise para esta dissertação.

É importante salientar que o processo da unitarização não necessita prender-se exclusivamente ao que já está expresso nos textos num sentido mais explícito, inicialmente após a introdução. De acordo com Moraes e Galiazzi (2015, p. 20), “podem ser construídas unidades que se afastam mais do imediatamente expresso, correspondendo a interpretações do pesquisador que atingem sentidos implícitos dos textos”. A partir disso, novos significados serão construídos e será atribuído um título ou nome para cada unidade produzida.

Fazer uma análise rigorosa constitui um exercício de ir além de uma leitura superficial, possibilitando uma construção de novas teorias a partir de um conjunto de informações sobre determinados fenômenos, formando, então, as categorias a priori.

As categorias a priori, que fazem parte desta dissertação, são as fases de acordo com o ciclo de vida de Huberman (1989; 1990; 2000). De acordo com Moraes e Galiazzi (2015, p.24), “[...] a análise textual qualitativa pode utilizar na construção de novas compreensões dois tipos de categorias: categorias ‘a priori’ e ‘categorias emergentes’”. Das cinco fases, a princípio cinco categorias a priori, três se constituíram devido à caracterização dos sujeitos. Aqui as categorias a priori são as três primeiras:

- ✓ 1ª categoria a priori- Primeira fase de acordo com Huberman (1989; 1990; 2000), período de 1 a 3 anos de carreira docente;
- ✓ 2ª categoria a priori- Segunda fase de acordo com Huberman (1989; 1990; 2000), período de 4 a 6 anos de carreira docente;

- ✓ 3ª categoria a priori- Terceira fase de acordo com Huberman (1989; 1990; 2000), período de 7 a 25 anos de carreira docente;

A descrição da análise textual qualitativa concretiza-se a partir das categorias construídas no decorrer da análise. Para os autores, “descrever é apresentar as categorias e subcategorias, fundamentando e validando as descrições a partir de interlocuções empíricas ou ancoragem dos argumentos em informações retiradas do texto”. (MORAES; GALIAZZI, 2015, p.35)

Por fim, a última parte da técnica de análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2015) consiste na constituição de um metatexto, que, segundo os autores,

[...] os metatextos não devem ser entendidos como modos de expressar algo já existente nos textos, mas como construções do pesquisador com intenso envolvimento de sua parte. As descrições, as interpretações e as teorizações expressas como resultados da análise não se encontram nos textos para serem descobertas, mas constituem resultados de um esforço de construção intenso e rigoroso do pesquisador. (MORAES; GALIAZZI, 2015, p.39)

A produção de um metatexto, podemos dizer, é uma descrição e uma interpretação, uma das formas de caracterizar a análise textual discursiva, é constituída de um esforço da pesquisadora para expressar as ideias e expressões das entrevistadas. Abaixo montou-se a Figura 5 para explicar o processo da análise aqui realizada.

Figura 5- Processo de análise descritivo



Fonte: Autoria própria, 2018.

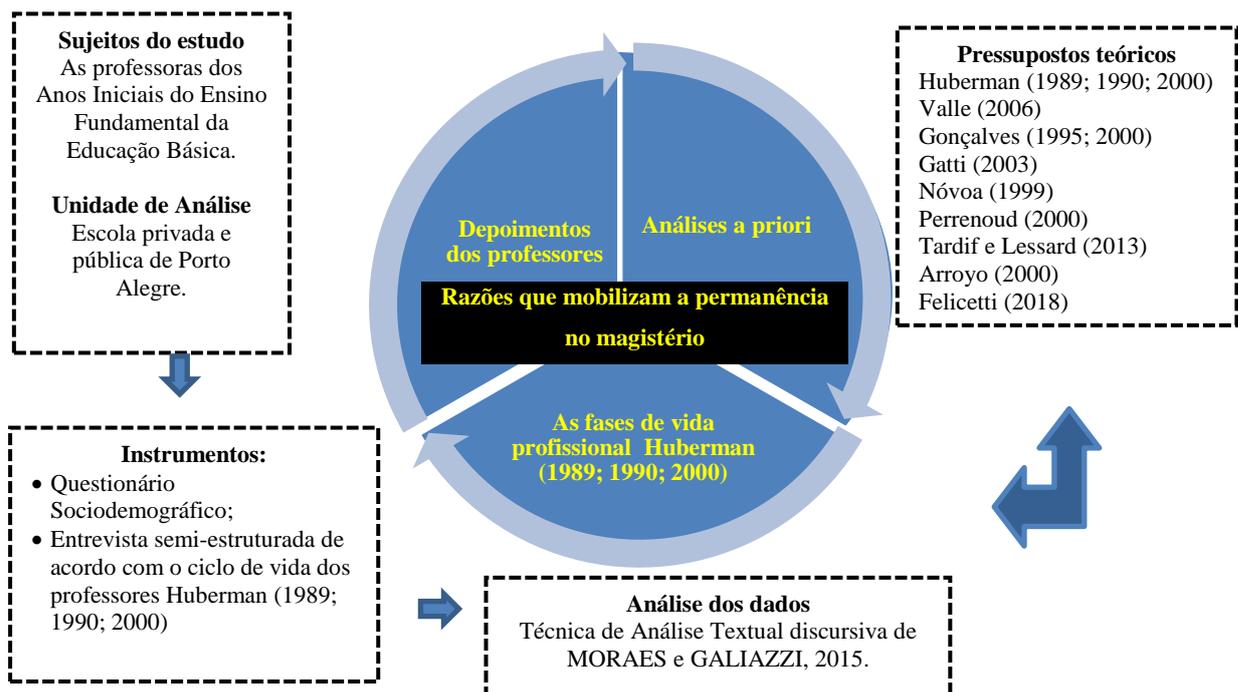
Se no primeiro momento da Análise Textual, se processaram muitas ideias, logo veio a separação, o isolamento e a fragmentação de unidades significativas organizadas por

categorias a priori. No segundo momento da análise, o trabalho deu-se no sentido inverso: estabelecer relações, reunir semelhantes ideias formando uma síntese, dialogando com autores que expressam as categorias e subcategorias.

Já na próxima etapa dessa análise, referenciando-se a Figura 5, foi construído o metatexto que contemplou as categorias emergentes. No entanto, o nome dado a este subcapítulo nesta dissertação foi o “O emergente nas categorias a priori: novas categorias no metatexto”, pois foram expostas as características mais comuns nos depoimentos das professoras que fizeram parte dessa dissertação. Neste capítulo formou-se um texto autoral de forma clara com assuntos que mais emergiram das razões que mobilizam o exercício docente, o que constituiria as categorias emergentes, estas aqui já entrelaçadas no metatexto.

Com a metodologia, acima delineada, montou-se uma síntese do caminho metodológico, a Figura 6, seguido nesta pesquisa.

Figura 6: Síntese da abordagem metodológica



Fonte: Autoria própria, 2017.

Na Figura 6, é possível observar o assunto da pesquisa em vigor, Razões que Mobilizam o Exercício Docente nos Anos Iniciais da Educação Básica, tendo como base Huberman (1989; 1990; 2000). Após foi aplicado um questionário sociodemográfico para identificar as professoras da escola pública e da privada, ambas as escolas localizadas em Porto Alegre.

Foram realizadas as entrevistas com o público alvo para compor as fases de acordo com Huberman (1989; 1990; 2000). As falas das entrevistadas formaram um *corpus* que foi analisado de acordo com Moraes e Galiazzi (2015).

#### 4. NO DESPERTAR DAS ANÁLISES

Neste capítulo procurou-se apresentar o perfil das entrevistadas que formaram o *corpus* da pesquisa, no qual foi realizada uma análise quantitativa apenas para identificar o perfil das professoras dos dois universos educacionais. Foi utilizado um questionário sociodemográfico como instrumento a fim de caracterizar o grupo selecionado.

##### 4.1 Análise inicial

A análise inicial constituiu-se da interpretação dos dados sociodemográficos e buscou identificar o perfil pessoal e profissional dos professores que atuam nas escolas pública e privada em foco nesta pesquisa.

De acordo com os dados apresentados no questionário, todos os 26 professores são do sexo feminino, sendo 19 atuantes na escola privada e 7 na pública. No que se refere à faixa etária dos 30 até os 40 anos – Tabela 1 – mais da metade delas, ou seja, 20 (76,9%) encontram-se nessa faixa. Destas, 15 são da escola privada e 5 da escola pública. Estão entre 41 a 50 anos 4 (15,38%) professoras, sendo 3 da escola privada e 1 da pública. Entre os 51 e 60 anos, há apenas uma professora na escola pública o que corresponde a 3,85% do total. E dos 61 aos 70 anos também temos uma professora na escola privada.

Tais dados evidenciam que a maioria das professoras, tanto na escola pública como na privada, estão na faixa etária entre 30 e 40 anos.

Tabela 1 - Faixa etária das professoras

Idade	Escola Privada	Escola Pública	Total
	Fr.(%)	Fr.(%)	Fr.(%)
De 30 a 40 anos	15 (78,94)	5(71,42)	20 ( 76,9)
De 41 a 50 anos	3(15,79)	1( 14,29)	4 (15,38)
De 51 a 60 anos	0 (0)	1 (14,29)	1 (3,85)
De 61 a 70 anos	1(5,26)	0 (0)	1 (3,85)
Total	19 (73,08)	7 (26,92)	26 (100%)

Fonte: Autoria própria, 2018.

No que tange à formação acadêmica, esta será dividida em três tabelas, a saber: a formação inicial das docentes, no caso do Magistério ou não; a formação na Graduação; e por último a Pós-Graduação.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 2, do total de 26 professoras, 11 (42,30%) realizaram o Magistério 15 (57,70%) outro curso de nível Médio. No que concerne à escola privada, 11 (57,89%) realizaram outro curso de nível Médio e 8 (42,11%) o Magistério. Na escola pública, o percentual não difere muito, sendo 4 (57,14%) as que realizaram outro curso de nível Médio e 3 (42,86%) cursaram o Magistério. Analisando os dados, evidencia-se que é aproximado o número de professoras que escolheram o Magistério e outro curso de nível Médio, tanto na escola pública quanto na privada.

Tabela 2 – Formação Inicial das docentes – Magistério ou Curso de Nível Médio

<b>Formação Inicial</b>	<b>Escola Privada Fr.(%)</b>	<b>Escola Pública Fr.(%)</b>	<b>Total Fr.(%)</b>
Magistério	8 (42,11)	3 (42,86)	11 (42,30)
Curso de nível médio	11(57,89)	4 (57,14)	15 (57,70)
<b>Total</b>	<b>19 (73,08)</b>	<b>7 (26,92)</b>	<b>26 (100%)</b>

Fonte: Autoria própria, 2018.

No que se refere à formação acadêmica em relação à Graduação, de acordo com os dados da Tabela 3, observa-se que 22 (84,62%) professores realizaram Pedagogia, 2 (7,69%) o curso de Letras e 2 (7,69%) o de Matemática e Ciências. Das 19 professoras da escola privada, 16 (84,22%) cursaram Pedagogia, 2 (10,52%) Letras e apenas 1 (5,26%) Matemática e Ciências. Na escola pública, dentre as 7 professoras pesquisadas, 6 (85,71%) realizaram Pedagogia e 1 (14,29%) cursou Matemática e Ciências. É importante ressaltar que, mesmo com realidades distintas, a maioria das docentes tem graduação em Pedagogia e, independentemente do nível e rede de ensino, todas as professoras concluíram uma graduação.

Tabela 3 – Formação acadêmica- Graduação

<b>Graduação</b>	<b>Escola Privada</b>	<b>Escola Pública</b>	<b>Total</b>
	<b>Fr.(%)</b>	<b>Fr.(%)</b>	<b>Fr.(%)</b>
Pedagogia	16 (84,22)	6 (85,71)	22(84,62)
Letras	2(10,52)	0(0)	2 (7,69)
Matemática e Ciências	1(5,26)	1(14,29)	2 (7,69)
<b>Total</b>	<b>19 (73,08)</b>	<b>7 (26,92)</b>	<b>26 (100%)</b>

Fonte: Autoria própria, 2018.

No que se refere à formação acadêmica em pós-graduação, de acordo com os dados da Tabela 4, 24 (92,30%) das professoras realizaram uma pós-graduação em nível *Lato Sensu*, 9 (34,62%) têm duas pós-graduações *Lato Sensu*, 1 (3,85%) cursou mestrado e 2 (7,69%) não realizaram estudos de pós-graduação. Das 19 professoras da escola privada, 18 (94,74%) têm no mínimo uma pós-graduação *Lato Sensu*, dentre elas 6 (31,58%) têm duas pós-graduações e 1 (5,27%) não tem estudos de pós-graduação.

Das 7 professoras da escola pública, 6 (85,71%) têm uma pós-graduação *Lato Sensu*, 3 (42,86%) têm duas pós-graduações *Lato Sensu*, nenhuma professora da escola pública tem pós-graduação *Stricto Sensu* e 1 (14,29%) não tem pós-graduação.

Os dados da escola pública e privada demonstram proximidade no que se refere à busca por aperfeiçoamento e formação acadêmica em nível de pós-graduação, evidenciando, assim, que, em ambos os universos, as professoras buscam a continuidade de seus estudos.

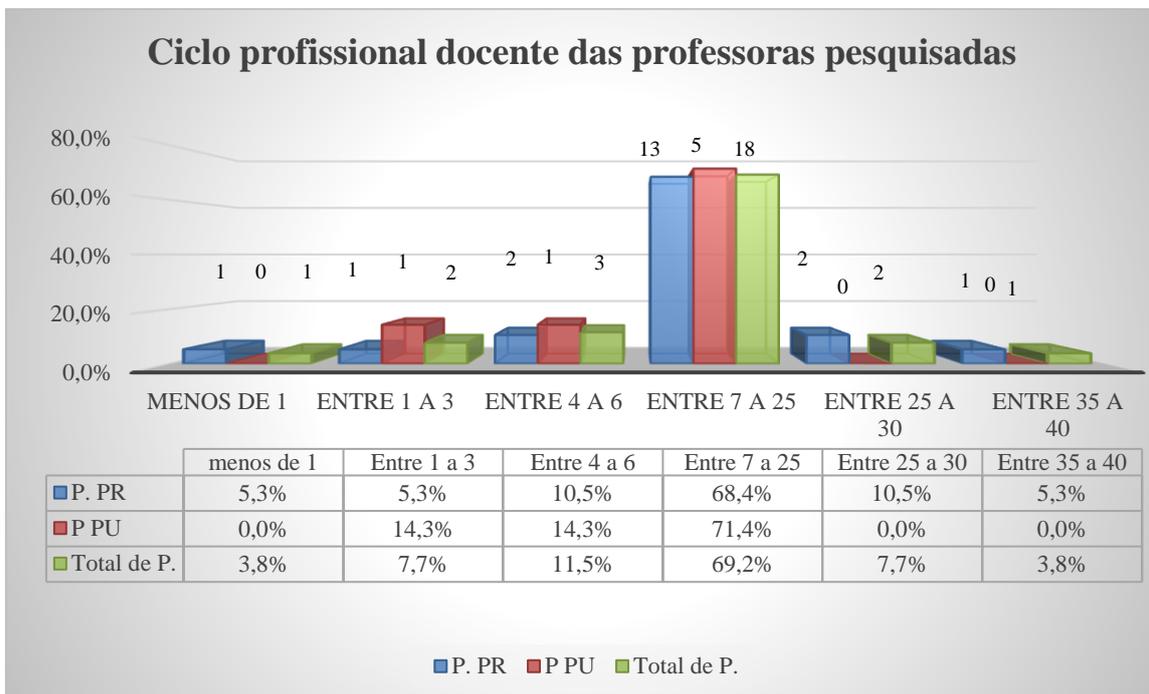
Tabela 4 – Formação acadêmica- Pós-Graduação

<b>Pós-Graduação</b>	<b>Escola Privada</b>	<b>Escola Pública</b>	<b>Total</b>
	<b>Fr.(%)</b>	<b>Fr.(%)</b>	<b>Fr.(%)</b>
<i>1º Lato Sensu</i>	18 (94,74)	6 (85,71)	24 (92,30)
<i>2º Lato Sensu</i>	6 (31,58)	3 (42,86)	9 (34,62)
<i>Stricto Sensu</i>	1 (5,27)	0 (0)	1(3,85)
Sem pós-graduação	1 (5,27)	1 (14,29)	2 (7,69)

Fonte: Autoria própria, 2018.

No Gráfico 1 é possível ver o tempo de Exercício Docente das professoras atuantes nos Anos Iniciais da Educação Básica das escolas em tela nesta pesquisa. Somente 1 (5,3%) professora estava a menos de um ano na carreira docente. Ela pertence à escola privada. Na escola pública, não houve professora com menos de um ano de exercício docente, assim, do total das 26 professoras, 1 (3,8%) representa as que têm menos de um ano de docência.

Gráfico 1- Tempo de Exercício Docente



P. PR- professora da escola privada. PU- Professora da escola pública.

Total de P.- Total de professoras pesquisadas.

Fonte: Autoria própria, 2018.

Na primeira fase, de acordo com Huberman (1989; 1990; 2000), que corresponde ao período de 1 a 3 anos de docência, do total das 26 professoras, 2 (7,7%) representam a primeira fase. Encontra-se nela uma professora na escola privada o que corresponde a 5,3% das 19. Na escola pública, também há uma professora o que corresponde a 14,3% das 7 docentes.

Na segunda fase, de 4 a 6 anos há 3 (11,5%) do total das 26 professoras. Estão nesta segunda fase duas professoras na escola privada o que corresponde a 10,5% das 19 e na escola pública há 1 (14,3%) das 7 professoras.

Na terceira fase, mais da metade das professoras possuíam de 7 a 25 anos de atuação no exercício docente, ou seja, 18 (69,2%) das 26. Destas, 13 (68,4%) são da escola privada e 5 (71,4%) da escola pública.

Na quarta fase, período de 25 a 30 anos de atuação docente, há 2 (7,7%) das 26 professoras e elas são da escola privada o que corresponde a 10,5% das 19. Na escola pública, não houve professora nesta fase.

Já na quinta fase, período entre 35 e 40 anos de exercício docente, houve 1 professora da escola privada que corresponde a 3,8% das 26 professoras, representando 5,3% das 19 professoras da escola privada. Na escola pública, não há professora nesta fase.

Analisando o ciclo profissional docente das professoras pesquisadas, constatou-se que, na quarta e quinta fase de acordo com Huberman (1989; 1990; 2000), não há professoras na escola pública pesquisada, assim não foram sorteadas docentes destas fases. Portanto, para esta pesquisa, foi sorteada uma professora de cada fase do ciclo de vida profissional, de acordo com existência de docentes correspondentes à faixa necessária.

## **4.2 As categorias a priori**

Neste capítulo serão apresentadas as categorias a priori de acordo com o ciclo de Huberman (1989; 1990; 2000). Nessas categorias foram enunciados excertos das respostas das entrevistadas, entrelaçados com os autores já mencionados nesta dissertação, bem como com a voz da pesquisadora, dando o caráter autoral a esta análise.

### **4.2.1 Primeira fase – período de 1 a 3 anos de carreira docente**

Na primeira categoria a priori, temos as perguntas realizadas com as professoras dos dois universos educacionais. Na primeira pergunta: “O que motivou você a buscar o exercício da docência? ”, a PPU1 expõe que:

*Era um plano de vida e, como eu sei que professora não é bem remunerada, sem pós sem mestrado, sem nada, a gente tem aquele salário assim é menor, e eu queria uma educação ‘bacana’ para o meu filho, eu queria ter minha casa própria, eu queria um carro na garagem, então eu continuei estudando para aquele sonho da minha vocação a vida toda, mas para ter como pagar esta educação e a que eu queria pro meu filho, (estas formações que eu fiz, foram em instituições particulares, aí eu precisava de dinheiro) PPU1*

A professora traz em sua fala a preparação para a profissão e, mesmo sabendo de toda a dificuldade salarial, a desvalorização da profissão neste contexto social no qual se vive, a professora exprime vontade, a busca de um sonho para que no futuro pudesse exercer a docência. E ela segue desejante,

*Então eu busquei na rede privada, em outros segmentos, enfim, eu fiquei com uma empregabilidade bem “bacana”, para sempre ter emprego, para ter dinheiro, para me formar melhor, para conseguir realizar o sonho de ser professora aqui na maturidade, até porque na maturidade e, depois de ser mãe, [pausa] Eu gosto de lecionar, eu sabia que era assim, que eu ia ter toda esta experiência, eu sabia que eu ia ter, com cinquenta anos, eu sabia que era isso que eu iria fazer. (PPU1)*

Nessa fala, a PPU1 traz o reconhecimento da profissão ao passo que expressa comumente a desvalorização da carreira docente, os autores Alves e André (2013, p. 9) apontam que

Apesar das evidências da desvalorização social da profissão docente, [...] revela que no contexto escolar experimentam certa valorização através do reconhecimento expresso pelos pais de seus alunos, que reconhecem a importância do trabalho realizado. Esses pais veem alguns professores como referência, alguém ainda capaz de influenciar positivamente a vida de seus filhos, o que é percebido por eles como uma disposição favorável à afirmação da profissão, apesar das imagens negativas da mídia e das condições precárias de trabalho, salário e carreira.

Quando a professora PPU1, expressa a motivação que a levou exercer a docência, existe um fator explícito em sua fala que era um desejo muito grande, no sentido de ser a profissão que ela desejava exercer, o entusiasmo e o sonho. Porém pode-se perceber o fator explícito também que surge em sua fala quando demonstra que ela sabia que a profissão docente não era bem paga, pois a remuneração é baixa e a valorização da profissão não é reconhecida. Maués e Camargo (2014, p.13) se referem que “não há dúvida de que a valorização dos docentes, incluindo a formação inicial, a formação continuada e a carreira, tem preocupado os governantes do mundo”.

Os autores Alves e André (2013) abordam a situação da profissão docente quando citam

A profissionalidade docente ainda é afetada pelas *condições de trabalho, os meios técnicos, o respeito, a remuneração, o prestígio e a atração* exercida pela profissão, os quais constituem um conjunto heterogêneo de condições na maioria dos países e em geral oscilam de acordo com suas condições de desenvolvimento econômico, social e histórico. (ALVES; ANDRÉ, 2013, p.4, grifo do autor.)

Mesmo diante das situações complexas da profissão, a desvalorização e os baixos níveis salariais, a professora entrevistada traz empolgação, o entusiasmo e a paixão pela carreira

docente e, por mais que ela possa conhecer a real situação vivida pelo professorado, há um encantamento em sua fala.

A PPR1, que atuou como psicopedagoga e no setor pedagógico da escola por doze anos antes de ser professora regente de classe, disse que

*Eu senti necessidade de estar com as crianças, do início ao fim do ano acompanhando todo o processo de ensino e aprendizado com as minhas interferências, acompanhando o dia a dia, como é que eram essas mudanças, como eles faziam essas possibilidades, vão e voltam, como eles iam conseguir aquele aprendizado, então essa visão global do ano todo eu não conseguia, eu não tinha. Pois eu trabalhava, no administrativo pedagógico, na supervisão, ou então como psicopedagoga. (PPR1)*

Analisando a fala da professora entrevistada em articulação com a teorização de Huberman (1989; 1990; 2000), no que tange à primeira fase profissional, é possível perceber que ela está em um momento de descoberta e exploração, pois a professora demonstra desejo de estar com as crianças, explorar novos caminhos além daqueles que já tinha como base e experiência enquanto supervisora e psicopedagoga. Como fica evidente no excerto destacado, há uma busca da professora entrevistada por sua identidade docente, na medida em que buscou aproximação com a prática docente. A esse respeito, Arroyo (2000) contribui afirmando que

*Estamos atrás de nossa identidade de mestres. O que não mudou, talvez, possa ser um caminho tão fecundo para entender-nos um pouco mais, do que estar à cata do que mudou, dos moderninhos que agora somos. Mas por que continuamos tão iguais os mestres de outrora e de agora? Por que repetimos traços do mesmo ofício, como todo artífice e todo mestre repetem hábitos e traços, saberes e fazeres de sua maestria. Nosso ofício carrega uma longa memória. (ARROYO, 2000, p.17)*

Nesta analogia da citação do autor com a fala da professora PPR1 há a necessidade de buscar a ampliação de seu repertório pedagógico, de identidade enquanto mestre e autora de sua profissão. Na aplicabilidade do ofício da profissão, nesta motivação do fazer docente e acompanhar os alunos em sala de aula diariamente, “os professores eficientes supervisionam, frequentemente, a aprendizagem dos alunos [...]” (GAUTHIER et al., 2006, p.258).

Neste sentido, o acompanhar a prática de sala de aula, o intervir no conhecimento e nas aprendizagens da criança faz com que a professora se fortaleça no repertório pedagógico, caminhando para a próxima fase trazida por Huberman (1989; 1990; 2000). Na segunda questão: “Quais as dificuldades encontradas no exercício da profissão”? A PPU1 argumenta que

*Quando eu vim para esta escola, é aquela coisa de talvez vá envaidecendo e umas colegas sabendo de toda uma formação e a diretora anunciou que era referência em*

*inclusão, dificultou um pouco por isso, porque existe toda... (uma pausa da entrevistada) preferia que não fosse apresentada desta forma. Mas eu pedi para a diretora que eu estava aqui para ser uma aprendente, (a mestranda interrompeu, completando “para somar”), eu queria ser aprendente, sempre tem espaço quando a gente quer aprender e então eu tive que me adaptar a quê?? À questão burocrática de órgão público, que é bastante diferente, a gente está numa instituição particular, a secretaria está fazendo os nossos mapas, nossos papéis... aqui é diferente, é uma adaptação com burocracia, educação em sala de aula eu peguei algumas professoras como referências, foi bom, eu acredito que de maneira geral eu fui muito bem recebida. (PPUI)*

Quando a PPU1 menciona que alguns professores serviram de modelo para a seu fazer pedagógico, observa-se a importância dos modelos profissionais para esta primeira fase da vida docente. Nesse sentido, “pelas histórias de vida, pode passar a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente” (NÓVOA et al., 2000, p. 25, grifo do autor.), logo, de um referencial, de um modelo profissional, formam-se professores, pois alguns exemplos servem de modelo e inspiração no fazer docente. Tardif (2010) aponta que:

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2010, p.230)

O autor menciona que, no cotidiano, o professor constitui-se, estrutura-se e rege sua prática docente, sendo autor da sua profissão; é agente ativo que deve promover o seu saber fazer, o seu repertório pedagógico passa a crescer. Quando a professora da escola pública expõe dificuldades na sua profissão, tais como: questões burocráticas, a adaptação em relação aos alunos e às colegas de trabalho e, principalmente a preocupação de ser aceita no grupo de professores, ela expressa uma questão importante que Huberman (1989) traz sobre a exploração e sobrevivência, pois o professor necessita atender, além de sua formação, a toda a comunidade escolar que o envolve.

Começando com a entrada na carreira, é especialmente questão nos estudos empíricos de ambos "sobrevivência" e "descoberta". O aspecto "sobrevivência" o que é comumente referido como o "choque do real ": a tentativa e erro, a preocupação de si mesmo ("Estou fazendo peso?"). A diferença entre ideais e realidades cotidianas da classe, etc<sup>17</sup>. (HUBERMAN, 1989, p. 7, grifos do autor.)

<sup>17</sup> Traduzido de Huberman (1989, p.7) En commençant par l'entrée dans la carrière, il est surtout question dans les études empiriques à la fois de la "survie" et de la "découverte". L'aspect "survie" traduit ce qu'on appelle communément le "choc du réel": le tâtonnement, la préoccupation de soi-même ("Est-ce que je fais le poids?"), le décalage entre les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe, etc.

O fator motivacional apresenta-se na forma como a professora se coloca como aprendente e busca seu espaço tentando auxiliar outras profissionais. Além disso, aponta divergências nas questões burocráticas, nos planejamentos. É comum na mesma fala da PPR1 que também passou por dificuldades burocráticas e administrativas.

*Eu senti dificuldade pela rotina bem pesada da sala de aula, não só com os alunos, a rotina pesada não é o dia a dia com os alunos, o ensinar. A questão maior é a parte administrativa que a professora tem, né, o trabalho diário, tem que conseguir dar conta do caderno, tem que conseguir dar conta de corrigir o tema, tem que conseguir dar conta de tudo no mesmo dia, e se passa o tempo já tem a cobrança dos pais, da própria criança, “profe, tu não corrigiste isso aqui...” então o mais corrido que eu estou agora conseguindo começando a dar conta é dessas correções e destas partes administrativas, chamadas e burocráticas. Dar conta de tudo ao mesmo tempo é bem complexo. É bem pesado a gente conseguir pensar no individual de cada criança, né, que a gente tanto estuda e a gente tenta aplicar e dar conta do todo. Fica cansativo, a cabeça fica ligada em vários momentos, várias situações. (PPR1).*

Na fala da PPR1, percebe-se que as dificuldades e as demandas da profissão docente dificultam a permanência dos novos professores. Recorre-se a Felicetti ao afirmar que “aspectos como a desvalorização docente, o baixo *status* dado à profissão, as baixas remunerações e a falta de apoio de gestores da educação contribuem para a insatisfação na profissão” (FELICETTI, 2018, p. 13, grifo do autor.). Ainda sobre a dificuldade de permanência dos professores, Maués e Camargo (2014) corroboram com Felicetti (2018) quando citam:

Assim, para a Formação Inicial destacamos os seguintes pontos que compõem o documento: baixo nível de formação das pessoas que procuram os cursos de licenciatura; os programas dos cursos de formação têm baixa qualidade; uma formação universalista, sem dar ênfase ao fato de que esses professores precisam trabalhar com alunos oriundos de famílias de baixa renda; falta de uma maior regulação dos órgãos competentes. (MAUÉS; CAMARGO, 2014, p.4)

Nesta categoria a priori da primeira fase, de acordo com Huberman (1989; 1990; 2000), no momento que as professoras são questionadas se “você percebe que a visão que as colegas de profissão possuem da tua atuação é importante nesta etapa que tu vivencias agora? ”, a PPU1 diz que:

*Eu acho muito importante. Primeiro porque elas têm muitas vivências em sala de aula, eu posso ter muita bagagem das salas de universidades, dos estágios que eu fiz, mas é diferente de ser a professora regente. E então, assim com o estágio, a gente pega como referência sempre uma professora regente, todas as regentes que eu fiz estágio da Educação Especial, na Arte e Educação, ou mesmo lá no Magistério, na Pedagogia, eu peço como referência, elas gostaram muito. [pausa]*

*Aqui eu peguei elas como referência, é importante o que elas acham de mim por que, porque talvez aquilo que a gente traz nos bancos de universidade não se aplica, (repete) não se aplica,...] (PPU1)*

A professora percebe a importância que há na busca de referência positiva neste princípio da carreira, pois os conhecimentos adquiridos nas universidades são diferentes na prática de uma sala de aula. Nesta visão de apoio, de modelos, ela segue demonstrando que

*[...] então eu sempre pegava como exemplo e eu acredito, que toda esta minha bagagem, porque eu fico exercitando a minha humildade de aprender sempre, isso é bem importante, então eu me deparei com uma moça que tinha se formado em Pedagogia há muito tempo, (confundi) a pouco tempo, ela tinha somente o Magistério, mas a vivência de primeiro ano, alfabetizando crianças que nem pela Educação Infantil passaram, isso é oxigenante para qualquer profissional, e eu me debrucei justamente na humildade de novo, “pra” estar aprendendo com ela, com a prática que ela tinha embora ela não tenha vivido tanto banco de universidade como eu, ela tinha uma formação bem recente, até fiquei sabendo disso, pelas fotos de formatura que ela ainda estava me mostrando, mas ela teve o Magistério, e logo depois entrou em sala de aula. Diferente da minha história, eu fiz outras coisas, mesmo tendo Magistério muito antes que ela [...] (PPU1)*

A PPU1 refere-se à importância dos saberes das outras profissionais para ampliar a sua trajetória enquanto estudante, estagiária e regente de uma sala de aula. Tardif (2010) aponta que neste sentido o professor busca “esse saber social porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, [...] uma professora nunca define sozinha em si mesmo o seu próprio saber profissional (TARDIF, 2010, p.12) ”.

Além de Tardif (2010), outros autores como Arroyo (2000) defendem que na prática docente o professor vai absorvendo informações e vai se constituindo também através da figura de outros docentes

*[...] somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar estes tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós. (ARROYO, 2000, p.27)*

Ao referir-se à imagem do professor em sala de aula, deve-se pensar em significados, em inúmeros ‘nós’ que formam a constituição docente do ‘eu’ enquanto pessoa e profissional. Zabala (1998, p.26) questiona: “por acaso o papel da escola deve ser apenas seletivo e

propedêutico? Ou deve cumprir outras funções? [...] O que pretendemos que nossos alunos consigam? ”.

Esses questionamentos possibilitam refletir sobre inúmeras atribuições que a escola e o professor devem cumprir e quão preparados os professores devem estar para assumir diversos papéis para atingir aprendizagens significativas em seus alunos. Nesta relação de saberes e constituição do ser professor, Alves e André (2013, p.11)

[...] como um trabalho de relação, de interação com o outro. Um trabalho em que a interatividade tanto pode torná-lo simples, agradável e efetivo, quanto pode marcá-lo pelo conflito, inoperância, sensação de esvaziamento, de impossibilidade de alcançar metas e objetivos. O caráter interativo e relacional que marca a profissão docente age sobre a constituição da profissionalidade, seja promovendo-a, seja diminuindo-a.

A importância de o saber relacionar-se com os colegas de profissão e com os próprios alunos é fundamental para o exercício da docência. Zabala (1998) aborda as dimensões das tipologias de aprendizagem, no sentido de questionar “o que deve saber? O que se deve saber fazer? E como se deve fazer? A fim de se consolidar as capacidades propostas nas finalidades educacionais” (ZABALA, 1998, p.31).

Através de inúmeros saberes, os professores se constituem no seu fazer docente. Na prática diária, o professor irá compreender como fazer e o que ele irá fazer para alcançar os objetivos de sua docência. Pois é através de sua prática que o professor vai ampliando seu repertório de conhecimentos. Como supracitam os autores “o ensino é um ofício interativo, de conhecimento mútuo [...]” (GAUTHIER et al., 2006, p.277). Entre a teoria e a prática, este repertório docente amplia-se.

Huberman (1989; 1990; 2000) expressa que esta fase da carreira profissional é a mais difícil, acredita-se que o professor necessita de talento para atender todas as práticas diárias, pois toda a teoria parece se distanciar da prática. Ao escutar a PPR1, acerca da receptividade das colegas e como elas enxergavam sua atuação, pode-se destacar:

*Eu sinceramente, como eu fui muito bem recebida, em todos os espaços “que” eu passei, tanto na Prefeitura de Viamão como aqui, eu só senti questões positivas. Eu sempre fui muito bem auxiliada, muito bem vista no sentido de uma “pessoa estar chegando”, vamos ajudar, vamos ajudar a dar conta. Então sempre que eu procurei aqui dentro do colégio, sempre fui muito bem recebida, abraçada... na verdade, cada ambiente escolar tem uma rotina, tem as suas exigências, tem a sua forma de trabalho, a maior dificuldade é em cada lugar conseguir dar conta destas exigências, e essas dúvidas eu passava para as colegas e as colegas prontamente me respondiam então eu nunca me senti desamparada, sempre estava bem abraçada, bem amparada e sempre que tinha alguma dúvida recorria às colegas e imediatamente vinha a resposta. Não tive nenhum problema quanto a isso. (PPR1).*

A acolhida de novos professores na profissão docente é um ponto importante no início da carreira e foi exposto conforme o excerto em destaque. As falas das professoras convergem no que trata sobre a importância de serem bem recebidas no ambiente escolar. Diante disso, os autores Alves e André (2013) expõem que o acolhimento destes novos professores é de extrema importância.

A recepção do professor na escola fica na dependência das características individuais de cada sujeito que nela trabalha. Assim, alguns podem ser bem recebidos e outros experimentam a incorporação ao grupo por sua própria conta e risco. Em se tratando de professores iniciantes na carreira, essa forma de entrada na profissão tem consequências no mais das vezes ruins. (ALVES; ANDRÉ, 2013, p.13)

Sabe-se que às vezes existem escolas que fornecem a regência das piores turmas para professores recém-contratados e que estão iniciando a sua carreira docente na escola. Além disso, sabe-se que “a rotatividade dificulta o estabelecimento de vínculos entre os professores, deles com os alunos, com a comunidade e a instituição. Esse quadro é fator de desprofissionalização” (ALVES; ANDRÉ, 2013, 14).

Quanto ao questionado: “Se a entrada na carreira docente, ou seja, o início da docência, foi um momento sistemático ou aleatório, fácil ou problemático, concludente ou enganador?”, as professoras concluíram que

*Expectativa e realidade é uma coisa que a maturidade nos dá, a expectativa era uma, mas é muito mais construtor, é emocionante [...] (PPUI)*  
*Não é fácil, é sistemático. A gente tem que aprender cada passinho que tem que ser dado, cada “rotininha”, assim devagar, esse é meu segundo ano na escola [...] (PPRI)*

Ao mesmo tempo em que necessitam de formação e acreditam estarem preparadas, elas apresentaram em suas falas a convicção de que o exercício da docência se constrói no cotidiano, pois demonstram que o ensinar e o aprender caminham juntos. A busca constante pelo aprimoramento e as pessoas que ali atuam, nos dois universos educacionais, servem de base na formação destas novas professoras. Griffin e Millies (1987, p.89), no que se referem ao início da profissão, defendem que

Professores iniciantes requerem dois tipos de informação para desenvolver uma linguagem adequada de prática. Primeiro, eles precisam de conhecimento geral sobre a profissão e as condições da prática. Esse conhecimento serve para orientá-los para as tarefas e contextos que encontrarão, o que irá encorajar atitudes e expectativas realistas para a prática. Seguindo quatro cabeçalhos representando os

‘lugares-comuns’ da instrução, ilustramos o tipo de conhecimento geral que ajuda a começar os professores<sup>18</sup>

Enquanto a PPU1 refere-se a um momento de busca e inovação e o entusiasmo permeia sua fala, a PPR1 traz na sua fala que o exercício da docência é uma construção e também demonstra encantamento por esta etapa de sua vida, sentindo-se segura.

As professoras pontuam que esta fase é sistemática, pois se dá através de uma construção, concomitante às inúmeras situações diárias de uma sala de aula e até mesmo dificuldade, mas o encantamento nelas segue latente nesta fase. Huberman (1989; 1990; 2000) defende que esta fase é de encantamento e ao mesmo tempo de instabilidade, pois o professor passa por desafios neste início da carreira.

Além disso, sabe-se que, diante de muitas dificuldades, o mal-estar docente traz o abandono de muito profissionais no exercício da docência nestes primeiros anos da carreira docente. Zaragoza (1999, p 51) cita que “o absenteísmo aparece como forma de buscar um alívio que permita ao professor escapar momentaneamente das tensões acumuladas em seu trabalho”. Vale lembrar que a fase inicial deve ser levada mais atentamente para auxiliar os novos professores e acolhe-los da melhor maneira possível.

Para finalizar as questões da primeira fase de acordo com Huberman (1989; 1990; 2000), foi questionado às entrevistadas o que mobilizava as professoras a seguirem no exercício da docência. A PPR1, disse que

*[...] é conquista da sala de aula, ano a ano, são conquistas do teu trabalho ano a ano. E o que vem depois, que muita gente está lá na frente, sei lá dez, quinze anos de sala de se tu não tens aquela paixão, já passa a ser obrigação e no início é muito prazeroso. Eu estou na fase da paixão. (PPR1)*

O amor, a paixão é o que move a sua caminhada enquanto educadora, pois, por mais difícil que lhe apresente ser o seu processo diário, ela acredita que, se não houver sentimento pela profissão, torna-se um peso.

A análise dos dados da primeira categoria a priori evidenciou que há similaridades entre as professoras, embora de universos distintos, há o encantamento, o desejo e o amor pela profissão. As duas professoras expressam necessidade de valorização da profissão e pontuam

---

<sup>18</sup> Traduzido de Griffin e Millies (1987, p.89) Beginning teachers require two types of information to develop an adequate language of practice. First, they need general knowledge about the profession and the conditions of practice. This knowledge serves to orient them to the tasks and contexts they will encounter, which will encourage realistic attitudes and expectations for practice. The following four headings representing the ‘commonplaces’ of instruction illustrate the kind of general knowledge helpful to beginning teachers.

que há muito para buscar, há que crescer para se constituir como profissional. Há inúmeros trajetos para percorrer e, mesmo diante de um cenário no qual encontram-se famílias que delegam tarefas para a escola problemas burocráticos e pequenas rotinas que fazem parte da profissão, ambas seguem desejosas no exercício da docência.

#### 4.2.2 Segunda fase - período de 4 a 6 anos de carreira docente

Na segunda categoria a priori, temos as perguntas formuladas e respondidas pelas professoras dos dois universos educacionais. Na primeira pergunta “Como você percebe a credibilidade sendo desenvolvida no seu trabalho? A PPU2 expõe que:

*Principalmente vindo dos pais, os pais acreditando no meu trabalho [...] me olham com outros olhos, eles acreditam que estou fazendo algo importante [...] no crescimento do filho, porque muitas vezes, principalmente na educação pública, os alunos vêm sem base [...] e muitas vezes tem que começar do zero com eles. Então esse crescimento a gente tem desde o BA –BA com eles, até o conhecer as famílias silábicas, a multiplicação, vou falar mais da minha área que é principalmente a matemática, que é a multiplicação, que é um bicho de sete cabeças para eles assim..., isso eu vejo o olhar dos pais, acreditam muito vendo o crescimento dos filhos. (PPU2)*

Na fala da PPU2, a responsabilidade social é o ponto mais significativo na expressão da docente. O sentido que a professora traz para a profissão que ela optou por exercer é o fato de perceber que o que ela faz é importante para alguém, é isso que marca sua trajetória. Alarcão (2001) auxilia a refletir sobre essa questão, afirmando que “uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida. Quem a torna viva são os alunos, os professores, os funcionários [...]. As pessoas são o sentido de sua existência” (ALARCÃO, 2001, p.20).

A professora percebe-se fazendo algo por uma comunidade educativa, ao passo que ela atua na docência, ela passa a existir e fazer a diferença na vida destas pessoas. A fala da PPU2 acima, demonstra amor pela profissão, responsabilidade do seu fazer profissional, a responsabilidade enquanto pessoa que trabalha com pessoas, com a formação de pessoas. Nesta direção, Assmann (1998) aponta que alunos de escola pública vêm sem base, conhecimento prévios e, mesmo com os imprevistos e dificuldades que possam aparecer no exercício da docência, o que faz com que o professor necessite “substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados por uma pedagogia da pergunta, do melhoramento das perguntas e do ‘acessamento’ de informações. [...] que saiba trabalhar com conceitos transversais abertos para a surpresa e o imprevisto ” (ASSMANN, 1998, p. 33). Nesse sentido, o de evitar as surpresas e estar preparado, entende-se que “as atividades de aula

devem ser previstas com antecedência, de forma clara, para que os alunos possam compreendê-las” (GAUTHIER, et al., 2006, p. 203). E essa preocupação forma professores no seu fazer docente. Ao fazer o mesmo questionamento para a PPR2, percebe-se uma maior preocupação com a satisfação das famílias e dos gestores da escola.

*Eu acredito que ela está sempre crescendo no momento que a gente mantém um vínculo com a escola, com as famílias dos alunos, eu acredito, que ela está sendo desenvolvida, do contrário a gente teria sido chamado atenção e, enfim, a busca das famílias pelas falas que tu tens eu acredito que esteja no caminho certo e que esteja bom. (PPR2)*

Na fala da PPR2 percebe-se de forma implícita uma autoavaliação sobre o trabalho que está sendo por ela desenvolvido, pois apresenta preocupação em agradar as famílias, visto que isso garante seu emprego, ou seja, se tudo estiver de acordo com o que esperam de sua atuação. Nesta relação de se perceber como atuante e peça chave do exercício docente, Alves e André (2013, p. 14) defendem que “[...] é na atuação, no dia a dia, que o professor põe à prova seus saberes e conhecimentos profissionais e como consequência, os reformula e os inventa”. É importante a visão como o professor percebe sua atuação e faz com que se sinta seguro no seu dia a dia.

Já na segunda questão: Você se considera uma professora preparada para o exercício da docência em meio a tantos desafios da atualidade? As professoras expuseram que

*Preparada, a gente nunca está. Na verdade, ser professor é um desafio constante [...]. A gente tem que estar estudando sempre, porque as crianças nos trazem muitas experiências novas e trazem uma bagagem de vida muito grande. Então, preparada? Nunca. Nós estamos sempre em constante evolução. (PPU2)*

*Eu acredito que uma boa base sim, mas a gente tem que estar sempre aprendendo, e não falo só em questão de desafios, mas porque a gente lida com pessoas muito diferentes, então às vezes o que serviu pra uma, não vai servir para outra então a gente tem que estar a todo o momento se virando em mil papéis, e não só os desafios que a sociedade em si nos impõe, mas principalmente pelo que as família estão nos colocando no dia a dia, problemas familiares que a gente tem que acabar resolvendo em sala de aula que é o mais difícil pra mim. (PPR2)*

Nestas falas das duas professoras, dos dois universos educacionais, nos quais experienciam outras vivências sociais, fica explícito que elas buscam formação continuada, mesmo vivenciando uma fase de certa instabilidade, conforme destaca Huberman (1989; 1990; 2000). Porém os excertos evidenciam algumas preocupações no que tange à formação continuada, as quais encontram embasamento em Griffin e Millies (1987, p.84), demonstrando que

Os primeiros anos dos programas de ensino podem facilitar esse processo, oferecendo aos novos professores oportunidades para refletir sobre a prática. Eles podem refletir sobre a prática particular de outros professores, lendo estudos de casos de instrução ou observando professores experientes. Provavelmente mais importantes, eles devem ter oportunidades de refletir sobre seu próprio ensino.<sup>19</sup>

Essa visão de Griffin e Millies (1987) sobre suas reflexões da prática corroboram com Tardif (2010, p. 79) quando este cita que

*O saber ensinar, na medida em que exige conhecimentos da vida, saberes personalizados e competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão. (grifo do autor)*

Diante disso, o desenvolvimento do saber profissional é associado a uma experiência vivida, pois o modo como o professor irá atuar no seu dia a dia formará a competência do profissional. A consciência que as professoras mostraram, quando questionadas sobre estarem preparadas neste momento da carreira, remete ao que Maués e Camargo (2014, p.81) apontam sobre a formação dos professores.

Em relação ao eixo da formação continuada [...] que apesar da importância dessa etapa para o desenvolvimento profissional, esse tipo de formação também é muito teórico e generalista, não abordando as questões mais pedagógicas que poderiam auxiliar o professor no desempenho de suas funções. Em suma, esse tipo de formação tem um baixo impacto no desempenho dos professores e consequentemente na qualidade da educação. O documento também constatou que esses cursos de aperfeiçoamento ou de especialização pouco consideram a realidade da escola, por isso não apresentam temáticas que possam interferir positivamente nas ações que ali se passam.

Huberman (1989; 1990; 2000) aponta que os professores que chegam a esta fase, compreendida no período dos quatro aos seis anos de carreira, estariam mais confiantes, preparados e com um repertório pedagógico consolidado da sua prática. Porém os autores Maués e Camargo (2014) trazem uma crítica acerca da formação dos professores. Para eles é uma formação teórica, totalmente diferenciada do dia a dia, do que realmente ocorre dentro de uma sala de aula e nas escolas.

Na fala PPU2, quando questionada se ela se sentia confortável e confiante na tua atuação, refere-se sobre planejamento.

*Sim, isso sim. Porque eu tiro meu sábado e domingo para preparar aula, eu preparo as minhas aulas, eu vejo qual é maior necessidade do meu aluno para esta semana,*

---

<sup>19</sup> Traduzido de Griffin e Millies (1987, p. 84) Hes firsts years of teaching programs can facilitate this process by offering new teachers opportunities to reflect on practice. They may reflect on the private practice of other teachers by reading case studies or by observing experienced teachers. Probably more important, they should have opportunities to reflect on their own teaching.

*nesta semana eu vou focar mais em literatura infantil, semana que vem eu vou focar mais em matemática, vamos fazer uma concomitância em ciências e português junto, estudos sociais... Eu me sinto uma pessoa bem organizada e preparada para isso e eu sempre tenho uma cartinha na manga, não dá para deixar "eles" sem base. (PPU2)*

Ao referir-se à organização, a professores preparados e ao “planejamento enquanto organizador do trabalho, este exerce influência positiva na aprendizagem” (GAUTHIER, et al., 2006, p. 197). Nessa visão, os autores abordam que “os professores experientes realizam diversas formas de planejamento (anual, por unidade, por etapa, semanal ou diário)” (GAUTHIER, et al., 2006, p. 198). Portanto, para que a professora se sinta segura e confiante em sua atuação, é necessária uma organização prévia, objetivos bem definidos para sua prática docente. Já a fala PPR2 traz, em relação a sentir-se confortável e confiante, que:

*Não muito, confiante sim... eu acredito no meu trabalho, nos meus valores, no caminho que eu vou, embora eu sempre esteja buscando melhorar, mas confortável nem sempre, porque algumas situações são colocadas e a gente têm... que 'rebolar'...Tem que ter um bom jogo de cintura, exatamente, para conseguir contornar algumas situações que não deveriam estar presentes na sala de aula. E aí é bem complicado [...] (PPR2)*

Um assunto implícito na fala da PPR2 é o fato de perder os benefícios que a escola lhe proporciona e o *status* que a profissão lhe permite, pois, expressa preocupações de situações que necessitam ser gerenciadas e precisam ser enfrentadas no seu dia a dia. Diante disso, foi exposta a última pergunta sobre consolidação pedagógica do seu fazer docente, se se deu no começo da carreira da professora, se foi antes. E a PPU2 referiu-se que essa consolidação:

*É constante, é uma caminhada, ele não se deu em um determinado momento, foi de acordo com o meu tempo dentro de sala de aula e aprendendo com eles, né. Aprendendo com as colegas também né, e foi indo.... Não tem um dia determinado, uma data determinada, se deu num tempo, foi indo.... Começou a se estabilizar numa etapa mais avançada. Nos dois primeiros anos, não. Com certeza não. Porque vinha aquela questão da insegurança, [...] (PPRU)*

A professora apresenta em sua fala a preocupação de estar fazendo o que é correto, a busca de formação e novamente a constituição do professor no fazer do professor diariamente, “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” (NÓVOA et al., 2000, p. 16).

*Será que eu estou fazendo certo? Será que eles estão aprendendo? Será que eles estão absorvendo o que eu estou passando para eles? “Meu Deus do Céu” sabe, que é bem a insegurança do professor, hoje não mais, porque daí a gente vê, né... eles passando, tu conversa com eles em sala de aula, eles estão passando para o*

*colega, eles estão explicando, 'eu entendi'... Isso mais de uns quatro, cinco anos em diante a gente vê esse progresso. Bem, nesta fase que eu estou! (PPRU2)*

A PPU2 demonstra na sua fala preocupação com a aprendizagem dos alunos, se o processo de ensino e de aprendizagem está ocorrendo com segurança a maior confiança na prática exercida após alguns anos na carreira docente. Neste sentido, a fala da PPR2 reafirma que

*Eu acredito que com o passar do tempo a gente vai criando uma segurança, vai vendo que as coisas estão dando certo e tu vais te sentindo mais confortável, mais segura frente ao teu trabalho, mas não posso dizer hoje que eu estou cem por cento segura, é aquela coisa a gente está sempre aprendendo e sempre lidando com as adversidades que vão aparecendo e tu mais confiante no meu trabalho, eu acho que ele tem uma boa aceitação, bons resultados, eu acho que sim. Mais confiante. Sempre temerosa, com o que vem pela frente, porque as mudanças estão exigindo mais da gente e temos que aprender. (PPR2)*

Nestas falas das professoras, dos dois universos, aparece que a formação continuada é um ponto importante e necessário para elas e, além disso, na prática de sala de aula ela vai fortalecendo o seu repertório pedagógico. Tardif (2010, p.57, grifos do autor) cita que

*Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu "saber trabalhar". De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho: "a vida é breve, a arte é longa", diz o provérbio. (TARDIF, 2010, p.57, grifos do autor.).*

Ao serem questionadas se elas se sentiam seguras para resolver qualquer tipo de situação dentro de uma sala de aula, as professoras responderam que

*Sim, consigo resolver todos os conflitos de uma sala de aula. Sem sombras de dúvidas e com a maior segurança possível. Consigo. (PPU2)*

*Não me sinto. E agora falo não na questão pedagógica, porque nesta parte eu acredito que estudei e estudo para que isso não aconteça, mas a questão emocional tem se apresentado cada vez mais difícil e, aí sim, vem uma questão de insegurança porque como tu vai abordar determinados assuntos que vem aparecendo e que tu tens que dar conta, e aí, claro, que eu acabo recorrendo aos serviços da escola para que me orientem, porque realmente não sei como lidar. (PPR2)*

Enquanto a PPU2 apresenta segurança e confiança no exercício da docência, a professora PPR2 demonstra insegurança e despreparo para resolver determinados assuntos ou situações que surgem em uma sala de aula então aos serviços pedagógicos da escola para suporte e decisão. Ainda dentro da resposta da PPR2 está a insegurança quanto ao manter-se no trabalho,

ou seja, a preocupação de responder as exigências da profissão no contexto em que está inserida para nele permanecer.

*[...] em relação aos pais que às vezes cobram algumas exigências que não deveriam fazer parte da escola e eles cobram porque acreditam que o professor deva dar conta. E este é o público que está cada vez mais cobrando mais da gente, buscam um bom ensino e mais do que isso buscam todo outro suporte (valores) que ficam implícito, mas a gente tem que acabar dando conta. E se não atende, os pais reclamam e tu és chamada e se não atender tem outra pessoa que poderá fazer no teu lugar. (PPR2)*

“Ter outra pessoa que poderá fazer no teu lugar” representa a possibilidade de ser substituída por alguém melhor. Nesse sentido, surge insegurança com respeito ao manter-se no emprego. A este respeito e associado ao exercício da docência Alves e André (2013, p.6) escrevem que

Mesmo quando atuam na esfera pública, marcada por um controle burocrático, político e social, ou na esfera privada, na qual o controle é exercido pelo detentor do capital que remunera a força de trabalho com fins de sua reprodução, a natureza intelectual da função que desempenham impõe e certamente exige a autonomia, mesmo que relativa, de decisões sobre o que trabalhar e o como trabalhar.

Ao analisar a segunda categoria a priori, pode-se compreender que as falas das duas professoras convergem no que se refere à formação docente constante, ou seja, o preparar-se continuamente para a docência, a busca de novas aprendizagens e a relação do tempo para fazer crescer e melhorar a consolidação do repertório pedagógico. Mas a PPR2 demonstra maior preocupação em garantir seu emprego, buscando a satisfação da equipe pedagógica e dos pais. Já a PPU2 apresentou maior preocupação pelo aprimoramento e planejamento de suas aulas, não demonstrou preocupação em gerenciar conflitos, talvez pela autonomia e maior segurança que se tenha na escola pública, por não ter um coordenador que possa demitir a profissional da instituição, por ser um cargo público e ter a estabilidade na profissão. Com organização e estratégias de ensino, a professora fica mais confiante e segura no seu fazer docente. Assim, compreende-se que “confrontando a realidade que resiste a ele, o professor coloca-se como ator, isto é, como qualquer um que pode interferir nas características da situação, experimentar condutas novas e descobrir soluções adequadas à situação” (PAQUAY et al., 2001, p. 94).

Conclui-se nesta segunda categoria a priori que o professor vai se constituindo conforme a prática docente. No momento que o professor vai interagindo com os alunos, com os pares e com a comunidade, ele fortalece sua postura frente aos novos desafios.

#### 4.2.3 Terceira fase - período de 7 e 25 anos de carreira docente

Já na terceira categoria a priori, a qual Huberman (1989; 1990; 2000) refere-se como a fase mais longa do professor, construiu-se questões para compreender melhor a fase de cada professora nos universos público e privado. Na primeira pergunta “como você se enxerga nesta caminhada docente de 7 a 25 anos? ”, a professora PPU3 afirma que:

*Bom, no serviço privado, o encantamento é maior porque tu tens mais recurso para trabalhar, as famílias estão muito mais envolvidas no processo de aprendizagem dos alunos, mas no serviço público tem aquele desafio maior, de como contribuir então com uma educação pública de qualidade também. Por que a gente não pode fazer isso para essas crianças que mais precisam eu acho, de uma referência fora de casa, diante de uma sociedade tão conturbada que a gente tem, então vamos tentar acrescentar alguma coisa mesmo para vida, não só na questão da parte cognitiva, mas também fazer com que a escola tem. A escola acaba fazendo papel de pai e mãe e até as próprias famílias têm carências afetivas, os próprios adultos que a gente atende, os familiares das crianças também necessitam de uma orientação muito grande por parte do professor. (PPU3)*

Huberman (1989; 1990; 2000) apresenta a esta fase da carreira docente um momento de diversificação e ao mesmo tempo incertezas no exercício docente. Diante disso, a professora exprime uma visão sobre os dilemas e as diferenças enfrentadas dentro de uma escola pública e privada, ela reconhece que o envolvimento da família e da comunidade na escola privada é maior. Além disso, seu depoimento traz, implicitamente, a responsabilidade social que ela carrega na sua profissão professora, quando ela expressa o reconhecimento, o fato de fazer a diferença na vida daquelas crianças que necessitam de um olhar, daquelas famílias que também necessitam de orientação.

A PPR3 expressa sua insatisfação com o ambiente da escola quando indagada: “como você se enxerga nesta caminhada docente de 7 a 25 anos?”.

*A minha insatisfação é com o trabalho, no trabalho. Com as crianças não muito, não! São mais assim, tu começa a ver que algumas coisas são meio utópicas. Eu sinto que tudo aquilo que da faculdade, que tudo era lindo e maravilhoso, na realidade é um pouco diferente, e aí quando tu começa a ver que é diferente, que não é lindo e maravilhoso, tu começa a te frustrar. (PPR3)*

Neste íterim, entre realidade e prática, André e Alves (2013, p.14) defendem que “o contexto institucional, social, relacional, cultural, econômico e político no qual a profissão é exercida, é determinante sobre os constructos de profissionalidade”. Na mesma direção os autores Silva et al. (2016) apontam que

No cotidiano das salas de aula, o emprego em combinação ou sucessivamente de metodologias de ensino diversificadas e as frequentes e justificadas queixas de muitos professores que atestam que, “na prática, a teoria é outra” parecem confirmar uma espécie de ilusão metodológica, de procedimentos “salvadores” ou, ao menos, que o contexto da prática educacional apresenta elementos que intervêm na ação docente e que escapam ao caráter mais geral de abordagens teóricas e metodológicas comumente presentes no campo educacional. (SILVA et al., 2016, p.7, grifo dos autores.)

Sabe-se que o aperfeiçoamento é fundamental e constituinte na formação do educador e que muitas das críticas estão atreladas ao distanciamento entre teoria e prática. Nessa direção, a escola passou a ser criticada pela falta de preparo dos professores, visto que teoria e prática parecem andar na contramão, logo: “é preciso reformar a escola e formar os professores para atender a tais demandas” (MAUÉS; CAMARGO, 2014, p.3). A PPR3 sente-se frustrada no sentido de perceber que a teoria se descontextualiza com a prática.

Na visão da professora PPU3, quando questionada se ela se sentia motivada na carreira docente, ela confirma.

*Sim, me considero motivada, apesar dos baixos salários, apesar das mantenedoras não ter o apoio que a gente gostaria que tivesse por parte dos governos, ainda a gente tem uma motivação afetiva na carreira do professor, que ainda faz toda a diferença. [...] (PPU3)*

A partir de como a professora se enxergava neste determinado momento da sua carreira, fica explícita a importância da valorização da profissão, a satisfação na carreira docente e principalmente a remuneração compatível no que se exerce.

Zaragoza (1999) corrobora que baixos salários, instalações inadequadas e falta de recursos gera um mal-estar docente. Tardif e Lessard (2005, p. 51) no que se referem ao “trabalho docente como experiência: o trabalho do modo como é vivenciado e recebe significado por ele e para ele. É algo único, ele conhece todas as “manhas” de sua profissão. Sabe lidar com as situações, tem competências para assumir sua sala de aula”.

*Então eu acho que esses retornos que a gente tem na área da educação, não transformam o mundo, de repente é o que criamos de expectativa quando jovem, acreditamos que vamos transformar o mundo, a nossa sociedade, mas o mundo de alguém a gente vai conseguir transformar. [...] na escola há professores que pensam igual, alguns não tão motivados, mas sempre tem uma colega que também está empenhada, que também está se dedicando, a gente encontra nesta jornada de professoras que também estão nesta luta, nesta constância, nesta resistência de fazer a educação acontecer. (PPU3)*

Nesta fala da PPU3, percebe-se que a professora reconhece que quando jovens e iniciantes na carreira docente, os pensamentos utópicos da profissão e a realidade na profissão

vão mostrando que na prática é outra situação, pois o processo de aprendizagem e do conhecimento é algo individual e singular. Assmann (1998, p.110) expressa que “o conhecimento não é recebido passivamente, através dos sentidos ou por transmissão, mas é algo construído ativamente pelo sujeito cognoscente”. Além disso, a professora segue em sua fala demonstrando preocupação em seu fazer pedagógico na educação.

*Por também eu vir de famílias que também não eram favorecidas, muitas vezes e também, procurar esse ideal, eu me sinto insegura sim, porque a gente fica pensando na aposentaria, a gente começa a pensar, eu até hoje ainda não tenho filhos, talvez um dos motivos seja a questão financeira que também pesa. A carreira da acadêmica eu também não dei sequência, por motivos pessoais, ‘perda da mãe’ enfim... Para conseguir lecionar num espaço onde a remuneração fosse melhor e quando tu entras nos serviços públicos tu ficas meio preso porque ao mesmo tempo em que tu queiras seguir, mas tu ficas pensando ‘quem vai fazer isso no meu lugar?’ , então é isso que passa na tua cabeça’ quem vai assumir, a mesma postura que eu tenho, quem vai se dedicar da mesma maneira que eu me dedico? ” Vai ter alguém, mas tu sempre achas que tu estás nessa missão, que eu acho péssimo a gente pensar que é missão, uma vocação, professor, mas tu tinhas que ser remunerado também, mas mesmo assim a gente fica, por causa justamente dos retornos das famílias, de uma criança que no início do ano, tu pega e não sabia nem o nome como eu peguei na Ilha Grande, um aluno que não sabia... ele era o João, João do quê? Eu sou o João, ele tinha sete anos ele não sabia o nome da mãe e nem o nome do pai. E hoje ele sabe que ele é João Antônio da Silva, filho da Maria e filho do Antônio. [...] (PPU3)*

Nesta fala da PPU3, os valores estão bem consolidados, a busca na sua base familiar, a vivência do seu contexto pessoal, os conhecimentos para assumir sua prática educativa demonstram fortemente a sua responsabilidade social. Isso é evidente quando ela demonstra preocupação com a questão de quem poderia fazer o que ela faz atualmente, mesmo diante de tantas dificuldades em relação à relevância da profissão e o *status* que ela possui na sociedade. No momento em que a PPU3 expressa sobre os baixos salários, ela entende que a profissão é desvalorizada. Além deste fator de desvalorização, enquanto professora, ela evidencia que há segurança e estabilidade no serviço público e grande é a responsabilidade que possui em suas mãos. Nessa direção, Felicetti (2018, p.6), ao abordar as inúmeras dificuldades que permeiam a docência, afirma que

Desse modo, pode-se pensar que a escolha pelo magistério pode estar associada à identidade docente e à singularidade de sua função, pois mesmo com um cenário desestimulador dado à profissão docente no Brasil, ainda se tem, embora em quantidade insuficiente à demanda exigida, ingressantes e egressos nos e dos cursos de licenciatura, bem como novos professores se inserindo na carreira docente.

Mesmo não tendo a valorização necessária, as professoras em tela nesta pesquisa, buscam melhores espaços, formação continuada e uma visão confiante perante esta sociedade

que coloca o professor num cenário desolador. Nesse sentido, os desafios que se colocam frente à carreira são de toda ordem, assim como complementa Perrenoud (2002, p.18) ao afirmar que “o desafio é ensinar, ao mesmo tempo atitudes, hábitos, métodos e posturas reflexivas”. Ao passo que a PPU3, sente-se desvalorizada pelo baixo valor financeiro, ela se percebe em um papel importante, compreendendo a responsabilidade social que compete à profissão, ou seja, o quanto seus ensinamentos e seu valor dado a profissão fará a diferença em uma sociedade. Mesmo sem ter a valorização social, ela se dedica, ela se preocupa com o contexto em que está inserida, pois, no momento em que a PPU3 expressa que aquele menino possui um nome, sobrenome e é filho de alguém, ela transborda a sua responsabilidade enquanto professora, enquanto pessoa que pensa no outro, enquanto pessoa que vai além do ensinar o que lhe compete a profissão.

Ela está fazendo a diferença na vida daquele aluno, pois, diante da falta de recursos, a professora faz o máximo que consegue para ensinar. Roldão (2005, p.116) considera que a função do professor “configura uma dupla transitividade, o professor é aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém”. Dessa forma, o professor é responsável por este aluno, é capaz de fazer a mediação entre o saber deste aluno e o saber-fazer, ele tem uma relevância fundamental no desempenho deste aluno na escola e na sociedade.

Além disso, destaca-se em Huberman (1989, p.11) que algumas dúvidas sobre a docência podem surgir nesta fase

Não é o único caminho, mas é um pouco então o mais seguro. Estes são principalmente professores que têm 30-39 anos de experiência e a maioria descreve seu começo próprio em termos de ‘entusiasmo’ ou ‘bandos fáceis’. Em outras palavras, essas pessoas estão começando bem, se podemos dizer, e eles parecem estar terminando carreira, não sem momentos dolorosos<sup>20</sup>.

O autor refere-se que, nesta fase dos 7 aos 25 anos, podem existir professores entusiastas, mais seguros na carreira docente, mas é inevitável que não apresentem momentos de frustração no exercício da docência, que sejam mais desafiadores ou que provoquem questionamentos nesta etapa vivida.

O mesmo referiu a PPR3, quando questionada se ela se sentia motivada ou atraída por algo fora da carreira docente

---

<sup>20</sup> Traduzido de Huberman (1989, p.11) Ce n'est pas la seule voie, mais c'en est en quelque sorte la plus sûre. Il s'agit surtout d'enseignants ayant 30-39 ans d'expérience et dont la majorité décrit ses propres débuts en termes soit 'd'enthousiasme' soit de 'volées faciles'. Autrement dit, ces gens débutent bien, si l'on peut dire, et ils paraissent bien terminer leur carrière, non sans des moments pénibles.

*Não me sinto segura. Mas eu não me vejo fora da carreira docente, eu acredito que é um período de crise que estou passando, acredito que daqui algum tempo eu vou me motivar novamente. Eu acredito que sim, espero que sim. Não me imagino em outra profissão, até porque eu gosto, eu amo o que eu faço, é o que gosto, mas atualmente tem esse pouquinho assim de desmotivação, que eu acho que vai passar. (PPR3)*

Por mais que a professora se sinta desvalorizada, desmotivada e acredite estar passando por um período de crise, ela acredita na profissão, ela menciona o amor pela carreira docente e afirma não desistir da profissão escolhida há mais de dezoito anos, até mesmo pelo fato de ter dedicado tanto tempo de sua vida à docência.

Neste momento das análises, considera-se válido destacar que diante das falas das professoras entrevistadas, o amor pela profissão é um aspecto relevante em todas as categorias. Essa dimensão emocional e que motiva a escolha docente é apresentada por Assmann (1998, p. 29) acrescentando que

[...] prazer e ternura na educação [...] O ambiente pedagógico tem de ser um lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela, dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos... porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Todo o conhecimento tem uma inscrição corporal. Que ela venha acompanhada de sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário.

Sabe-se que o ensinar é um fazer de experiências significativas e este deve vir acompanhado de motivação, desejo, entrega e prazer em fazer a diferença na vida do outro. “Os referentes de ação docente aqui apresentados se organizam primeiramente em três grandes dimensões denominadas: *conhecimento profissional do professor, prática profissional do professor e engajamento profissional do professor*” (SILVA et al., 2016, p. 12, grifo dos autores.). Portanto, o professor está em consonância com três grandes etapas, sobre seus conhecimentos específicos naquele conteúdo e grupo, sobre as abordagens dentro de uma sala de aula, a sua prática diária e seu compromisso e participação enquanto atua.

Analisando as três categorias a priori, compreendeu-se que existe muito amor e envolvimento da profissão no dia a dia das professoras entrevistadas, por isso elas expressaram motivação, dedicação, encantamento e responsabilidade social. Além disso, apresentaram preocupações em relação à formação profissional com a prática.

Na rede pública surgiram dificuldades para trabalhar sem recursos, ao mesmo tempo a estabilidade que as professoras possuem na rede facilita a confiança e segurança no trabalho. O fato de as professoras da rede pública terem estabilidade no seu emprego gera outras

preocupações, como: planejamento de aulas criativas, aprendizagem do aluno e maior comprometimento no seu exercício profissional, não se importando com o que as famílias pensam ou desejam. Já na rede privada, o receio de perder o emprego e serem substituídas faz com que as professoras se sintam inseguras e insatisfeitas na prática docente. As exigências e cobranças da coordenação e das próprias famílias dos alunos geram tensões e medos que tornam as professoras da rede privada desmotivadas. Apesar disso, elas seguem buscando formação e melhores resultados nas suas atuações, assim como as professoras da rede pública.

#### 4.2.4 O emergente das categorias a priori: novas categorias no metatexto

A partir dos resultados dos dados das análises das categorias a priori montou-se o Quadro 2, no qual apresentam-se as características principais de cada categoria a priori, de acordo com Huberman, e características emergentes, ou seja, as que não são mencionadas por Huberman, mas emergem nesta análise. Tais características emergentes são: amor e encantamento pela profissão, formação continuada e responsabilidade social.

Quadro 2- Características apresentadas nas categorias a priori de acordo com Huberman e as emergentes

1ª categoria a priori- Primeira fase de acordo com Huberman (1989; 1990; 2000), 1 a 3 anos de carreira docente;	Nesta categoria o que mais se observou foi: <b>a motivação, o amor, a responsabilidade social</b> que as professoras dos dois universos compartilharam nesta fase. Além da busca da formação e <b>vontade</b> de fazer a diferença.
2ª categoria a priori- Segunda fase de acordo com Huberman (1989; 1990; 2000), 4 a 6 anos de carreira docente;	Já na segunda categoria, emergiram, além das mesmas características abordadas na anterior, algumas <b>preocupações com os alunos e com a empregabilidade</b> e a dificuldades no dia a dia, porém percebeu-se <b>maior segurança</b> e desprendimento do repertório pedagógico.
3ª categoria a priori- Terceira fase de acordo com Huberman (1989; 1990; 2000), 7 a 25 anos de carreira docente;	Na terceira categoria, as professoras apresentam todos os pontos relevantes que surgiram nas categorias anteriores, porém maior cansaço, desmotivação, algumas <b>dúvidas sobre o processo da docência, o pensamento de desistência</b> , mas entendem que a fase em que estão é amor pela profissão.

Fonte: Autoria própria, 2018.

No Quadro 2, pode-se observar o resumo das características que mais se destacaram, ou seja, as que emergiram nas falas das professoras entrevistadas. Diante de tais categorias a priori, surgiram temas que passaram a ser categorias emergentes. Optou-se em escrever essas categorias na forma de um metatexto. Entendendo-se da necessidade de escrever sobre cada

categoria, formou-se a Figura 7, para expressar os assuntos que mais apareceram nas entrevistas realizadas e que dialogam com o tema desta dissertação.

FIGURA 7 – O emergente no metatexto



Fonte: Autoria própria, 2018.

Na Figura 7, destaca-se o emergente oriundo das categorias a priori, a saber: o amor e encantamento pela profissão; a responsabilidade social e a formação continuada como fatores fortemente presentes nos depoimentos das professoras entrevistadas. Fatores estes presentes e importantes no exercício docente. Apesar das inúmeras dificuldades e dos desafios presentes no exercício da docência atual das professoras participantes da pesquisa, nos dois universos educacionais da rede pública e privada, identificou-se o reconhecimento das famílias nos contextos inseridos e principalmente a responsabilidade que este professor tem em suas mãos. Isso é evidente no momento em que ele se importa com o aluno, no momento que se dedica e doa o seu tempo para além do que compete ao seu horário. A responsabilidade social é que move a docência das professoras pesquisadas. Essas famílias dão retornos positivos para os professores.

*[...] fiz muito voluntariado com alunos de colégio, da rede privada [...], porque eles tinham dificuldades, tinham transtornos de déficits de atenção com hiperatividade, sem hiperatividade, alguma questão de uma defasagem na alfabetização e eu voluntariamente fazia isso, até porque eu tive que fazer um estudo de caso bem importante, quando eu fiz meu estágio na APAE de Porto Alegre. Aí as mães*

*acharam interessante, pois sabiam que eu buscava muita qualificação em educação e aí elas me chamaram e eu voluntariamente alfabetizei essas crianças, dei um suporte pedagógico fora da escola, para que eles conseguissem estar acompanhando, e pontualmente nestas duas escolas de Porto Alegre, eles fazem um certo teste de admissão nas crianças antes de entrar. (PPU1)*

Essa professora demonstrou vontade em aprender, em ensinar e deixar uma marca em cada um que passou por suas mãos. Além disso, ela demonstrou coragem para seguir e buscar maiores formações para ampliar os seus conhecimentos e auxiliar estas crianças e mães que buscavam acompanhamento especializado para os seus filhos. E a PPU1 segue argumentando que

*Eu fui atrás do que era pedido e fiz um preparo das crianças para que elas passassem nesta admissão, de fato passaram, mas depois precisavam dar uma continuidade a isso, e eu fiz. Hoje uma das crianças está no 5º ano e eu alfabetizei aos seis porque ele não conseguiu embora passou na admissão, não conseguiu acompanhar a turma. Até hoje eu recebo os boletins dele. A mãe dele me passa via fotografia, a menor nota dele, no 5º ano, e a nota mais baixa é 8.6. (PPU1)*

No momento que a PPU1 traz as conquistas destes alunos que passaram pelos seus ensinamentos, ela referiu-se à responsabilidade social que possui na sua caminhada docente. A professora comprova que o seu esforço, a sua vontade de fazer a diferença para alguém, na vida daquele aluno, valeu toda a causa. Houve um propósito e, ao final de uma trajetória com aquela criança, obteve-se a vitória. Isso é compromisso, é responsabilidade, é o valor dado à função que exerce e principalmente o amor de realizar o que faz de melhor.

Nesse sentido, de dedicar-se na profissão e atuar com motivação, exercendo com prazer a sua prática diária, a professora PPU3 refere-se no poder que ela possui, quando crê no seu próprio potencial e dá o seu melhor para aquilo que ela acredita.

*E ela está frequentando a aula, é saber que de alguma maneira eu estou plantando alguma coisa que eu acredito ser boa, então isso me faz conseguir, ver que ela estava parando de estudar, ao passo que está vindo à minha aula. Pois ela melhorou a produção textual, ela está vindo. Então a gente continua no exercício docente, porque tem alguém que acredita nisso também, tu não estás sozinho e alguém credita na mesma coisa que tu. Alguém quer que a gente desenvolva, que a gente evolua que a gente tenha conhecimento, alguém está acreditando nisso também. A gente não está sozinho. (PPU3)*

Nesta visão de compromisso e de fazer a diferença na vida de alguém, as professoras da escola pública sentem-se realizadas com suas atuações, não pelo simples fato de ensinar, ou simplesmente passar o conteúdo, como cita “Assmann, (1998, p.70, grifo do autor) “passar a matéria” é um dos elementos importantes para criar contexto de aprendizagem. Entretanto, aprender não é armazenar saberes prontos, não significa propriamente adquiri-los”. No

momento que a professora percebe que ela influenciou e modificou de alguma forma a vida de alguém, ela sente-se segura e confiante na sua atuação. Ela está realmente sendo professora. Para Felicetti (2018, p. 219), “o magistério está associado à identidade docente e à singularidade da função social que necessita exercer, sendo confundido o progresso coletivo com o projeto e as ambições individuais dos professores, bem como com a finalidade de ensino que lhe compete”.

A autora refere-se que muito da responsabilidade social está ligada a um fazer docente e que compete à individualidade de cada professor que atua e entende o quão importante é o seu papel no exercício da docência.

Sobre o amor e a vocação como um dom de educar que influenciaram as falas das entrevistadas, Fontana (2010, p. 92-93) diz que “eu acho que tem alguma coisa a ver com o dom. Eu sei, eu sei que esta teoria é ideológica [...] na faculdade a gente ouve tudo isso! Que o dom está ligado à caridade! [...]. Parece que foi uma coisa predestinada! [...]. Por isso é que eu penso que tem uma relação com o dom, com uma aptidão muito forte. Mas não é caridade! ‘É profissão’!”

A autora supracitada descreve, em uma das falas de sua entrevistada no seu livro, a ideia de dom do exercício docente na constituição de uma professora. Nesta narrativa de uma professora, Fontana (2010) referiu-se como é forte este desejo e empenho para realizar o processo da docência. A vontade de exercer a docência torna-se, nesta visão da professora, um dom. E por mais dificuldades e divergências que apareçam, conforme o ciclo de vida do professor, é o amor que move.... Isso é evidente nas falas das entrevistadas da pesquisa em vigor, quando questionadas acerca das razões que mobilizam o exercício da docência:

*Eu acho que é o olhar da criança, é ver uma criança se emancipar, [...] (PPU3)  
Ah, é o amor pela educação. Para tu ter uma ideia, eu iniciei a minha vida acadêmica em Administração, eu fiz um semestre de administração e saí e aí eu tive... como eu fui bolsista, eu fiz um serviço comunitário dentro de uma escola de Educação Infantil. E aí eu me apaixonei, aí eu saí da Administração e fui para a Pedagogia. Então é por “amor”. Se resume nesta palavra, A- mor (professora deu uma pausa) a educação e por pensar que o futuro está neles, nos nossos pequenos. (PPU2)*

As professoras mencionadas acima trazem o exercício da docência como um misto de vários sentimentos e o processo do ensino e de aprendizagem como um processo que vai além do simples ensinar, Assmann (1998, p.68) defende que “[...] aprender significa também, e num sentido muito forte esquecer linhas demarcatórias dos significados já estabelecidos e criar outros significados novos [...]” A partir da fala de significados, do doar-se e fazer-se

sentido, o ensinar para além do conteúdo, ou seja, “educar não é uma atividade transmissora, mas de criatividade. Educação é uma espiral interminável. Não se conclui a formação, ela é contínua” (NÓVOA, 1999, p. 169).

Ao referirmos à desistência, desmotivação ou ao fato de ser motivada por algo fora da carreira docente, a professora da escola privada que se encontra na terceira fase, de acordo com Huberman (1989; 1990; 2000), e que tem dezoito anos de profissão, mostra-se desmotivada e quando questionada sobre a desistência da profissão, ela hesita, mas defende:

*Não me imagino em outra profissão, até porque eu gosto, eu amo, eu faço o que gosto, mas atualmente tem esse pouquinho assim de desmotivação, que eu acho que vai passar. (PPR3)*

Um fator implícito na fala da professora da rede privada, que se encontrava na terceira fase de acordo com Huberman (1989; 1990; 2000), é o tempo da caminhada docente que a impede de desistir. É como se fosse um desperdício de tempo, pois investiu seu tempo e a sua carreira neste período. E quando questionada se ela se enxergava no exercício docente motivada e encantada ou desacreditada e frustrada:

*Estou passando um momento de desconforto, mas vai passar. Não penso em desistir, até porque teria que começar novamente. (PPR3)*

Na fala da PPR3, pode-se perceber que seria uma frustração começar da estaca zero a sua caminhada profissional, por toda sua trajetória de vida, a história social nesta comunidade educativa e a sua convicção de que estar na carreira docente é por amor, pois, quando questionada sobre desistir, ela defendeu que não se imaginava em outra profissão. Já na fala da PPU3, que também se encontrava na mesma fase, dos 7 aos 25 anos de carreira docente, ao ser questionada se pensava em desistir ou se sentia motivada por algo fora da carreira docente, ela argumenta:

*Já pensei em desistir, a troca de escolas, sempre foi uma opção para não desistir. Eu terminei meu estágio probatório em dezembro e eu troquei de escola, esta que estou agora, é a quarta escola do estado que estou passando [...] estou sempre me perguntando “Será que eu estou no caminho certo?” Será que é isso mesmo que eu estou fazendo? Então, para não desistir parece que procurar um outro espaço me fará persistir, porque eu venho com outro desafio. [...] quando a coisa está entrando em uma acomodação, ou me sinto desmotivada eu procuro essa motivação em outro espaço. (PPU3)*

Por mais percalços que acompanhem a profissão docente, a professora busca adequar-se ao momento que vivencia, sabe-se que durante uma trajetória educativa existem momentos que fazem com que o profissional passe por algumas dúvidas. Huberman (1989; 1990; 2000)

afirma que na terceira fase, o período mais longo da vida do professor, há uma crise ou um processo de questionamento em relação ao seguimento da profissão. E a PPU3, segue relatando que

*E aí eu acabo persistindo, porque querendo ou não eu já estou com 36 anos, já tenho essa caminhada interessante a 18 anos de profissão, então já tenho algumas coisas consolidadas, já tenho domínio de turma, são coisas que facilitam então às vezes me apego pensando em arquitetura, juntando arte e dinheiro. Mas não me vi como arquiteta, cálculos e engenharia... não me vi fazendo isso, então larga essa ideia de dinheiro. O que mais poderia fazer?? Vamos ser realistas, vamos trabalhar no comércio. Jamais trocaria, seria um salário equivalente e não teria porque tu deixar de contribuir socialmente, tu saber que tu tens um retorno que um menino não vai mais ser traficante... de repente tu vais ali para vender, entrar num mundo capitalista... então repenso e permaneço com o letramento, permaneço com a minha vocação docente. (PPU3)*

A PPU3 que se encontrava na mesma fase da PPR3, além de expor a questão da trajetória de vida como situação de sala de aula mais estável, ao mesmo tempo consistente e segura, reflete nesta fala, de uma forma implícita, que possui um desejo de seguir outra profissão com maior lucratividade, no momento em que ela traz questionamentos sobre o que ela poderia fazer além do exercício da docência. Ao mesmo tempo, a professora traz em sua fala um sentimento de pertença e de amor pelo que faz, acreditando que seja um dom ou vocação o seu exercício docente.

Ao abordarmos o assunto da formação docente, se as professoras se sentiam estabilizadas, mais confiantes conforme o tempo passava, como elas percebiam a consolidação pedagógica do seu trabalho, a PPR2 argumentou:

*Olha, eu acredito que com o passar do tempo a gente vai criando uma segurança, vai vendo que as coisas estão dando certo e tu vai te sentindo mais confortável, mais segura frente ao teu trabalho, mas não posso dizer hoje que eu estou cem por cento segura, é aquela coisa a gente está sempre aprendendo e sempre lidando com as adversidades que vão aparecendo e tu tem que aprender. (PPR2)*

Para essa professora, que se encontra na segunda fase, de acordo com Huberman (1989; 1990; 2000), o tempo tornou o repertório de ensino fortalecido. A professora aponta melhoras no seu desempenho, mas busca constantemente estudos e formação acadêmica. Segundo esta visão de formação e saberes docente, Tardif (2010) nos mostra que:

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “*saber trabalhar*”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho: “*a vida é breve, a arte é longa*”, diz o provérbio. (TARDIF, 2010, p.57, grifos do autor.)

O tempo é um componente imprescindível e que promove a constituição do professor, ao mesmo passo que a busca constante por uma formação docente fortalece a docência, no que se refere à forma de expor as suas aulas, organizar os conteúdos, pensar o processo de ensino e de aprendizagem e tudo que envolve os saberes, pois “os métodos foram globalizados, rompem com a organização por unidades centradas exclusivamente nas disciplinas” [...] “o objetivo não é a *“fórmula magistral”*, mas a melhora da prática”. (ZABALA, 1998, p.51, grifo do autor)”.

Neste sentido de carregar marcas e a imagem pessoal construída, Arroyo (2000) defende a visão de que as professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental têm no seu exercício docente

[...] outra imagem social mais definida, porém ainda pouco profissional. A imagem de professora primária é dominante, com traços bastante feitos, onde predomina a competência para o ensino das primeiras letras e contas, mas, sobretudo o carinho, o cuidado, a dedicação e o acompanhamento das crianças. [...] ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída. Carregar o outro que resultou de tudo. (ARROYO, 2000, p.30).

As professoras que foram referidas nesta dissertação trouxeram marcas que fazem a diferença no exercício docente, o professor constitui-se ao longo de sua trajetória e deixa marcas naqueles por quem passaram. Nesta mesma visão de amor pela docência, de encantamento pelo exercício, os autores Tardif e Lessard (2005, p.283, grifos dos autores) escrevem que

[...] a docência é um “ofício feliz”, uma profissão bonita. Por quê? Quanto a isso as coisas são claras: a felicidade no trabalho, vem da alegria de trabalhar com as crianças, jovens, de ajudá-los, de vê-los progredir, mudar, aprender, instruir-se, fazer descobertas [...] Além disso, o amor das crianças também é, para muitos professores, algo decisivo em sua escolha profissional e na perseverança nessa profissão *“impossível”*. Trata-se, assim, de algo muito importante, que define, mesmo aos olhos do professor, sua relação com o trabalho. É por isso que tal relação se torna particularmente difícil, as vezes insuportável, quando as relações com os alunos vão mal e param de nutrir positivamente o professor.

A felicidade na profissão é uma forma de fortalecer os vínculos entre professores e alunos na docência e valorizá-la em suas instâncias, acima de tudo, os autores trazem que a relação afetiva é algo construtor no seguimento da profissão. Nas falas das seis entrevistadas, foram encontrados pontos comuns em que o trabalho que envolve, que entrega, que exige disposição pessoal e profissional e formação continuada fortalece a permanência na docência. A partir disso, as professoras seguem desejanter e motivadas no exercício da profissão.

O exercício docente vai além do ensinar, do planejar e ministrar aulas, pois a docência é exercida de forma construtiva no processo de ensinar e aprender com os alunos. Portanto, este profissional passa a constituir-se e ampliar o seu repertório pedagógico.

Além disso, conforme o tempo vai passando, forma-se um ciclo de vida do professor e algumas similaridades nas fases, de acordo com Huberman (1989; 1990; 2000), vão surgindo. Entretanto, nem todos os delineamentos ocorrem com todos os professores da mesma forma, mas servem para nortear e sinalizar a prática do professor em sala de aula.

Em todas as falas das entrevistadas, ficou claro o quanto o exercício da profissão é um ofício de amor e de paixão, de entrega ao outro, de preparar aquele aluno para o amanhã e para um futuro que cada vez mais exige uma postura crítica e reflexiva na sociedade. Sabe-se que cada vez mais as famílias delegam tarefas para a escola, e as professoras necessitam estarem acompanhando as mudanças, as novas exigências e buscando cada vez mais a formação continuada. A partir disso passa-se para as considerações finais desta dissertação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta dissertação foi muito importante para mim, especialmente considerando minha caminhada acadêmica e profissional. Importante porque proporcionou momentos de reflexão e um reencontro com eventos marcantes em minha vida. Foi possível visualizar com os olhos no presente e pensar o que poderia ter sido diferente, o que foi possível aprender com os relatos das professoras entrevistadas, com professores e colegas do curso e de caminhada profissional. Nesse sentido, conforme pesquisava teorias e mantinha contato com as pessoas entrevistadas, também rememorava as razões que mobilizam a minha própria trajetória docente.

Ao escrever, fui refletindo e vendo o quanto mudei em todos os aspectos. Mudei conceitos, posturas e opiniões. Amadureci como pessoa e como profissional. Enquanto professora, nestes dezoito anos de profissão, percebi além de ser uma professora sou educadora, pois a educação vai além do simples ensinar, e eu isso faço quando assumi e assumo o compromisso com as famílias e com os pais dos alunos no que concerne a formação integral deles. Considero relevante destacar que, em uma reflexão pessoal, sinto-me motivada e acreditando estar no caminho certo. Graças às experiências vividas, algumas vezes errando, outras acertando, mas sempre tirando uma lição, aprendendo e buscando sempre a formação profissional vejo a possibilidade de ser e fazer diferente enquanto professora.

Concomitante, percebi o quanto a pesquisa permitiu esclarecer dúvidas sobre as razões que mobilizam os professores de duas realidades distintas a seguirem no exercício docente, mesmo diante de tantas dificuldades e desgastes que permeiam a profissão.

Na pesquisa emergiram pontos importantes nas categorias a priori que vão ao encontro do postulado por Huberman (1989, 1990, 2000). Na primeira fase de 1 a 3 anos de carreira docente, as professoras entrevistadas eram as mais motivadas, felizes, encantadas com o exercício docente. Demonstrem encantamento com o processo do ensino e aprendizagem, ao passo que ainda expressaram dúvidas e incertezas, pois seria um momento de exploração. Nesta fase Huberman (1989, 1990, 2000) traz a exploração e o tateamento, pois os docentes que ingressam neste período sentem-se inseguros e buscam serem reconhecidos por suas atuações.

Na segunda fase, de 4 a 6 anos mesmo apresentando um repertório pedagógico mais consolidado e segurança nas situações mais complexas, as professoras afirmaram que a

formação continuada é algo importante e que elas seguem aprimorando-se no exercício docente.

Na terceira fase, que corresponde os 7 a 25 anos, a fase mais longa para Huberman (1989, 1990, 2000), as entrevistadas apresentaram as duas vertentes que os professores podem passar nesta fase: a diversificação e o questionamento. Mesmo motivadas e empenhadas na profissão, as entrevistadas também demonstraram dúvidas e aspectos desagradáveis, ou até mesmo, condições de trabalho que geraram insatisfações e questionamentos acerca de seguir ou não na profissão docente. Porém mesmo insatisfeitas ou inclinadas a novos objetivos, elas seguem desejosas e acreditam na profissão docente. As professoras entrevistadas registraram dedicar muito tempo de suas vidas na carreira profissional docente e não se imaginam seguindo outras profissões.

Embora as categorias emergentes amor e encantamento pela profissão, formação continuada e responsabilidade social não tenham tomado destaque individual, como um capítulo ou subcapítulo para cada uma, por exemplo, elas aparecem entrelaçadas ao metatexto aqui construído.

No metatexto a responsabilidade social, presente no depoimento das entrevistadas é destacada pelo cuidado, zelo e acima de tudo pelo fazer docente que vai além do apenas ensinar, mas no acreditar que a educação tem papel preponderante no desenvolvimento de uma sociedade melhor.

No que concerne o amor e encantamento pela profissão, todas as professoras apoiaram-se dizendo que as razões que as mobilizavam no exercício da docência era amor pela profissão, pois sem amor, o olhar, a acolhida e doação ao outro não há educação. Sem encantamento não tem como permanecer na profissão.

A formação continuada é algo que surgiu em todas as falas, visto que elas sentem a necessidade do aprimoramento e da busca de novas aprendizagens para um melhor fazer em sala de aula e no contexto em que atuam.

Sabe-se que os professores buscam a valorização da profissão, o ofício do professor transpassa a ação de apenas dar suas aulas ou ensinar os conteúdos programáticos, pois eles precisam ensinar valores, diante de uma sociedade imediatista. Portanto, o tema desta pesquisa: razões que mobilizam o exercício docente nos Anos Iniciais da Educação Básica promoveu um espaço de reflexão.

Uma das limitações desta pesquisa esteve relacionada ao referencial teórico de Huberman (1989, 1990, 2000) o qual foi de difícil acesso. Os artigos encontrados, mesmo em

diferentes idiomas apresentavam reescritos. Estes não explicitavam o contexto da pesquisa por ele realizada, se foram professores de qual ou quais realidades; se de instituições públicas ou privadas; se houve participações de um ou mais países.

No âmbito acadêmico este trabalho mostra-se importante, pois investigou as razões que mobilizaram professores, atuantes dos Anos Iniciais da Educação Básica, a continuarem no exercício da docência. Um estudo desenvolvido no sul do Brasil, com duas realidades de escolas, ou seja, com professores da rede privada e pública da mesma região. A participação de docentes de duas realidades, através da metodologia desenvolvida, abriu um canal de escuta para tais professoras, convergindo para reflexão e análise frente aos desafios contemporâneos que envolvem o exercício docente.

O objetivo geral desta pesquisa foi delineado para responder ao problema de pesquisa dessa dissertação: quais são as razões que mobilizam professores atuantes nos Anos Iniciais da Educação Básica de uma escola privada e uma pública a continuarem no exercício da docência? Com base na pesquisa, evidencia-se que são inúmeras as razões que as professoras entrevistadas trouxeram para que as mesmas sigam na carreira docente. Os depoimentos das professoras entrelaçaram-se com a teoria e o discurso desta mestranda e respondem aos objetivos aqui propostos. Assim, as razões que mobilizam as professoras, tanto da rede pública quanto da privada, a seguirem no exercício da docência estão imbricadas com a consciência que elas têm, quer seja direta ou indiretamente com a responsabilidade social que compete a profissão professor. E embora elas percebam a valorização profissional, perdendo forças enquanto *status* social, diante de muitas pessoas da sociedade e dos governantes, elas reconhecem a valorização sendo dada por muitos dos pais de seus alunos, o que as fortalece e motiva, dando maior sentido ao amor pela profissão e pelo contínuo exercício da mesma.

As professoras sentem responsáveis pela educação das crianças que são confiadas a elas. Elas enxergam a formação inicial com foco na resolução de problemas de aprendizagem e a busca da formação continuada para especializarem-se e fortalecerem-se em suas práticas educativas. Isto demonstra que a formação continuada contribui para com o desenvolvimento de uma postura positiva frente aos inúmeros desafios que permeiam o exercício da docência.

A preocupação com o aluno o sentimento de amor pela educação foi consonante em todas as falas das entrevistadas. O amor pelo que faz é um contributivo às professoras para que elas sigam no exercício docente.

Enfim, envolvida pelas considerações das professoras desta pesquisa, retoma-se a consciência do quanto é importante o olhar, a acolhida e a postura de cada professor e

professora que exerce a profissão docente. Surge, assim, o desejo de ampliar as razões que movem outros professores que atuam em outras fases a seguirem na profissão.

Deste modo, e apontando que nas cinco fases, constantes no ciclo de vida profissional de Huberman (1989; 1990; 2000), há uma incompleta distribuição no que concerne o tempo dado às fases, emergindo assim um novo problema investigativo. Para o autor as fases são assim distribuídas: 1 a 3; 4 a 6; 7 a 25; 25 a 35 e a última de 35 a 40. Uma distribuição mais organizacional, contemplando todos os intervalos poderia ser assim dada: 1 a 3; 4 a 6; 7 a 25; 26 a 34 e a última de 35 a 40. Esta nova delimitação pode ser objeto de um novo estudo.

Sinaliza-se ainda, que as fases de Huberman (1989, 1990, 2000), se fazem presente no cotidiano dessas professoras participantes, no que concerne a fase 1, 2 e 3, porém estudos de uma amplitude maior são necessários, contemplando todas as fases. Mas para além do que o autor nos trouxe em seus inscitos, emergiram neste estudo as categorias emergentes: a responsabilidade social, o amor e a formação continuada, como características fundantes das razões que mobilizam a permanência no exercício da docência.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ALVES, Cristovam da Silva; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. **36ª Reunião Nacional da ANPED**, Goiânia, 2013. p.1-17.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Hugo Assmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BOGDAN, Roberto C.; BILKLEN, Sari. Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Editora Porto, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p.51-68.
- CARLINDO, Eva Poliana. **Tornar-se professora: o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente**. 2009. 135f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90247>. Acesso em 24 de jun. 2017.
- CAVACO, M. Helena. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p.155-191.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria/ Bernard Charlot; trad. Bruno Magne**. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2006.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7. ed. Brasília: Cortez, 2012.
- FELICETTI, Vera Lucia. Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 215-232, jan. /fev. 2018.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial. Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 119, jul. 2003. p. 191 – 204.
- GAUTHIER, Clermont; et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Método e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GODTSFRIEDT, S. Ciclos de vida profissional na carreira docente: **Revisão sistemática da literatura**. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 19, n.02, p. 09-17, mai./ago. 2015.

GONÇALVES, José Alberto. **A carreira das professoras do ensino primário**. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. **A carreira das professoras do ensino primário**. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

GRIFFIN, Gary A. Ed.; MILLIES, Suzanne, Ed. **The First Years of Teaching: Background Papers and a Proposal**. Springfield: Type Collected, 1987.

HUBERMAN, Michael. Les phases de la carrière enseignante [Un essai de description et de prévision] **Revue française de pédagogie**, v. 86, p. 5-16; 1989.

\_\_\_\_\_, Michael. **Las fases de la profesión docente**. Ensayo de descripción y previsión", *Curriculum*, 2, 139-159; 1990.

\_\_\_\_\_, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. P.31-61.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências / Francisco Imbernón; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela**. São Paulo: Cortez, 2009.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**; traduzido por Cyntia Farina. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARQUES, Mario Osório. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 1, p.77-91, 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. Ed. Unijú. Ijuí, 2015.

MORIN, Edgar. ROGER, Emílio Ciurana. MOTTA Raúl. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, António. et al. **Formação de professores e profissão docente**. Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

\_\_\_\_\_, Antônio. et al. **Vidas de Professores**. 2ª edição. Porto Editora, 2000, p.13-25.

\_\_\_\_\_, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PAQUAY, Léopold. et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências** – 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (ORG). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3ª edição. São Paulo, Cortez, 2000.

RAMIREZ, Vera Lúcia. SARMENTO, Dirléia Fanfa. Constituição do profissionalismo e docência no ensino superior. In.: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/EDUCARE. 11. 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 1-13.

REBOLO, Flavinês. Caminhos para o bem estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio**: revista de estudos em educação, v. 14, n. 1, p. p. 115-131, ago.2012. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/793>> Acesso em 23 de setembro de 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. In: **Nuances**: estudos sobre educação. Presidente Prudente, ano 11, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Vandrê Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; GATTI, Bernadete Angelina. Referentes E Critérios Para A Ação Docente. **Caderno de Pesquisa** v. 46, n.160, abril/jun. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_, Maurice. LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Direitos de publicação em língua portuguesa: Petrópolis, RJ..Editora Vozes Ltda, 2005.

\_\_\_\_\_, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_, Maurice. LESSARD, Claude. **O ofício de professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais** (organizadores), pág. 255 à 277, 5ª edição Editora Vozes Petrópolis, RJ: Vozes 2013.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UWAMARIYA Angélique, MUKAMURERA Joséphine, Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. **Revue des sciences de l'éducation**. v. 31, n. 1, p. 133 – 155, 2005.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v.87, n.216, p.178- 187, maio, /ago., 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZARAGOZA, José Manuel Esteve. **O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores**. Bauri, Ed. Da USC, 1999.

**APÊNDICE A – Questionário sociodemográfico aplicado ao grupo de professoras****Questionário Sociodemográfico**

Este questionário sociodemográfico tem como finalidade a construção da dissertação de Mestrado em Educação da pesquisadora Priscilla de Souza Pitta sob orientação da Dr<sup>a</sup>. Vera Lucia Felicetti do Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de mestrado da Universidade La Salle.

Tem como título provisório: “Razões que Mobilizam o Exercício Docente nos Anos Iniciais da Educação Básica”.

**1). Dados de identificação**

a) Idade: \_\_\_\_\_

b) Sexo: ( ) . Feminino ( ) . Masculino

**2) Formação acadêmica: (Pode marcar mais de uma se tiver)**

( ) Magistério

( ) Ou outro curso nível Médio

Qual curso? (Médio) \_\_\_\_\_

( ) Graduação ( ) Concluído ( ) Em andamento

Qual curso? \_\_\_\_\_

Pós-graduação

( ) Especialização ( ) Concluída ( ) Em andamento

Qual? \_\_\_\_\_

( ) Mestrado - ( ) Concluído ( ) Em andamento

Em que área?  
\_\_\_\_\_

( ) Doutorado - ( ) Concluído ( ) Em andamento

Em que área?  
\_\_\_\_\_

**2) Tempo de experiência no magistério:**

( ) menos de um ano

( ) entre 1 e 3 anos

( ) entre 4 e 6 anos

( ) entre 7 e 25 anos

( ) entre 25 a 35 anos

( ) entre 35 a 40 anos

( ) mais de 40 anos

**3). Tempo de atuação na instituição de ensino atual:**

( ) menos de um ano

( ) entre 1 e 3 anos

( ) entre 4 e 6 anos

( ) entre 7 e 25 anos

( ) entre 25 a 35 anos

( ) entre 35 a 40 anos

( ) mais de 40 anos

**4) Atualmente em que ano você exerce à docência? (Pode marcar mais de uma opção se atuar em duas turmas)**

( ) 1º ano

( ) 2º ano

( ) 3º ano

( ) 4º ano

( ) 5º ano

**APÊNDICE B – Autorização da pesquisa entregue para as diretoras**



**Autorização**

Eu, diretor (a) \_\_\_\_\_ abaixo assinado, responsável pelo Colégio \_\_\_\_\_ autorizo a realização do estudo, **—RAZÕES QUE MOBILIZAM O EXERCÍCIO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, a ser conduzido pela pesquisadora Priscilla de Souza Pitta. Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e os objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter a ciência de que a dissertação está sob orientação da Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Felicetti do Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de mestrado da Universidade La Salle.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades, como instituição coparticipante da presente dissertação de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura e carimbo do responsável institucional

**APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido**

Canoas, junho de 2018.

Prezada diretora, Eu, Priscilla de Souza Pitta, estudante do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação na Universidade La Salle, tendo como orientadora a professora doutora Vera Lucia Felicetti, venho por meio deste solicitar a permissão para a realização de uma pesquisa intitulada “ **RAZÕES QUE MOBILIZAM O EXERCÍCIO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**” que tem por objetivo caracterizar as razões que mobilizam professores, atuantes nos Anos Iniciais da Educação Básica de uma escola pública e uma privada, a continuarem no exercício da docência. Também declaro que o nome da escola e/ou das professoras será mantido no anonimato, respeitando todas as normas éticas a que compete um trabalho investigativo e que os dados serão usados unicamente para fins acadêmicos.

Atenciosamente,

---

Priscilla de Souza Pitta

Estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade La Salle

---

Vera Lucia Felicetti Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade La Salle

---

Responsável pela Instituição