

OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA FORMAÇÃO E OS ANOS INICIAIS NA DOCÊNCIA

TEACHERS OF CHILDHOOD EDUCATION: THEIR FORMATION AND YEARS IN TEACHING

*Francisco Carlos Franco¹
Cláudia Regina dos Santos Silva²*

RESUMO: Este artigo é parte de uma pesquisa que investigou a trajetória de professores de Educação Infantil que atuam na rede municipal de ensino de São José dos Campos. Participaram do estudo sete professores que, por meio de entrevistas coletivas semiestruturadas, posicionaram-se quanto às suas primeiras experiências no exercício da docência. De acordo com o relato desses sete docentes, constatou-se que essa etapa inicial do desenvolvimento profissional foi marcada por sentimentos de insegurança, insatisfação e desencanto diante da realidade da escola pública, seus agentes, as condições de trabalho e as relações com seus pares e com os alunos, entre outros aspectos. No entanto, os professores demonstraram uma capacidade de superação perante os impasses e desafios que enfrentaram no referido estágio inicial da carreira, o que influenciou sua maneira de conceber a profissão e o compromisso que demonstraram na educação das crianças com as quais atuam.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Formação de professores. Trajetória profissional. Choque com a realidade.

ABSTRACT: This article is part of a study that investigated the trajectory of teachers of childhood education working in municipal schools in São José dos Campos. Participants were seven teachers who through semi-structured group interviews were placed their first experiences in the teaching profession. According to the report of seven teachers, it was found that this initial stage of professional development was marked by feelings of insecurity, dissatisfaction and disenchantment with the reality of public school, its agents, working conditions, relationships with peers and with students, among other things. However, the teachers demonstrated an ability to overcome challenges and dilemmas facing those who braved the early stage of his career, this influenced in his way of conceiving the profession and the commitment they demonstrated in the education of children with who works.

KEYWORDS: childhood education; teacher education; career; reality shock.

¹ Doutor em Educação: Psicologia da Educação – PUC-São Paulo. Professor da Pós-Graduação da Universidade Braz Cubas – Mogi das Cruzes, São Paulo, Brasil. E-mail: fran.franco@bol.com.br

² Mestre em Semiótica, Tecnologias da Informação e Educação – Universidade Braz Cubas – Mogi das Cruzes, São Paulo. Professora da rede pública de ensino de São José dos Campos, São Paulo, Brasil. E-mail: clausantossilva@terra.com.br

Introdução

Vários autores (HUBERMAN, 1995; TARDIF, 2002; ESTEVES, 1993 etc.) têm destacado que o início de carreira dos professores é marcado por momentos de dificuldade na transição do papel de aluno para o de educador. É também caracterizado por inseguranças, medos e incertezas que, em muitos casos, influenciam as trajetórias pessoais e profissionais desses professores.

Essa realidade se deve, entre outros aspectos, à formação inicial nos cursos de licenciatura que, em muitas instituições de ensino superior, não proporciona aos futuros professores o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o exercício da docência.

Esteves (1993) considera que essa formação é um período determinante na construção da identidade profissional dos professores e que exige uma ação formadora que contemple alguns aspectos:

- incluir formas de apoio e de orientação aos professores no início de carreira, para lhes facilitar a transição do período de formação para o emprego propriamente dito;
- dotá-los de meios que lhes permitam escolher os conhecimentos essenciais perante a massa informativa disponível;
- incidir num mínimo de conhecimentos relativos à investigação pedagógica, à informação e orientação, à educação intercultural, às novas tecnologias, ao ensino especial, aos direitos do homem e da democracia (ESTEVES, 1993, p.33).

Em estudo realizado com 160 professores, o pesquisador Huberman (1995), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra, identificou cinco etapas na vida profissional dos docentes, sendo elas: entrada/tateamento (um a três anos de carreira); estabilização/consolidação do repertório pedagógico (quatro a seis anos de carreira); diversificação/ativismo ou questionamento (sete a 25 anos de carreira); serenidade/distanciamento afetivo ou conservadorismo (25 a 35 anos de carreira); desinvestimento, que pode ser sereno ou amargo (35 a 40 anos de profissão).

Nesta pesquisa, o foco foi a primeira etapa do desenvolvimento profissional dos professores, ou seja, o início da carreira, que se caracteriza por um estágio de “sobrevivência” ou de “descoberta” – no qual o jovem professor entra em contato com a realidade e as dinâmicas de sala de aula, sendo que a dimensão da “sobrevivência” é marcada pelo confronto inicial com a complexidade da situação profissional.

Muitos professores iniciantes sofrem o impacto das contradições entre a realidade do espaço escolar e os preceitos e concepções estudados nas faculdades/universidades, sendo que essa etapa inicial da carreira é repleta de sentimentos de insegurança, conflitos, desorientação etc. Ademais, é identificada por muitos estudiosos (SILVA, 1997; HUBERMAN, 1995, etc.) pela expressão “choque com a realidade”.

Segundo Silva (1997), o “choque com a realidade” é caracterizado pelo impacto sofrido pelos docentes no início da sua atuação profissional e pode perdurar por um longo período – uma vez que envolve a solução de problemas e situações conflitantes de maior ou menor intensidade em diversas perspectivas, dentre as quais destaca:

A dificuldade em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, considerando a etapa de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo a ser desenvolvido;
Problemas com a disciplina dos alunos e com a organização da sala de aula (SILVA, 1997, p.50).

Diante desse quadro, a insegurança do professor iniciante interfere na imagem que o educador faz de si próprio como profissional e na forma como é percebido pelos seus pares,

[...] provocando mais medos, mais frustrações, mais insegurança, formando um círculo que não se desfaz enquanto não se conseguir uma gestão adequada dos dilemas através de transformações do pensamento do professor, que proporcionam o desenvolvimento do autoconhecimento pessoal e profissional (SILVA, 1997, p.58).

A superação dessa fase de adaptação não é fácil, pois muitos professores não têm o amparo dos profissionais mais experientes da escola no início de sua trajetória, não sendo raros os casos em que abandonam a atividade logo no início da carreira por não terem conseguido administrar situações de conflito comuns nos espaços educativos. Em outras situações, há um agravamento do isolamento e da solidão que o educador iniciante vivencia no espaço escolar.

Tal conjuntura piora a insegurança do educador em início de carreira visto que, em locais em que o individualismo impera nas relações entre as pessoas, a competição e a hostilidade também costumam afetar e impactar as representações do jovem professor sobre seu papel nesse contexto, fazendo com que enfrente dificuldades solitariamente nos primeiros estágios da profissão.

Em certos casos, Silva (1997) destaca que alguns professores optam pelo afastamento da docência com um sentimento de fracasso e de frustração, pois o acesso à profissão requer um investimento pessoal em cursos de licenciatura que, em muitos casos, são realizados com bastante esforço e dificuldades financeiras.

Em outras situações, alguns docentes continuam na área por falta de opção profissional, mesmo com o sentimento de incompetência e de frustração perante a sua “incapacidade” de superar situações conflituosas que se apresentam no início de sua trajetória e que, comumente, abalam sua imagem pessoal e profissional.

O presente texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa realizada com sete professores de educação infantil que atuam em uma escola da rede municipal de ensino de São José dos Campos. O objetivo do estudo foi conhecer as experiências dos docentes no princípio da carreira e as vivências mais marcantes desse período, bem como o “choque com a realidade”.

Na abordagem qualitativa da pesquisa foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, as quais foram organizadas e executadas coletivamente numa tentativa de orientar as discussões sobre as trajetórias pessoais e/ou profissionais e os posicionamentos durante os anos iniciais da carreira, buscando contextualizar o universo profissional no qual os sujeitos transitam. Para preservar a identidade dos entrevistados, optou-se por estabelecer pseudônimos.

Anos iniciais e o “choque de realidade”

Os primeiros anos na trajetória profissional de qualquer pessoa são sempre marcantes e demandam que se coloque em jogo tudo o que se sabe. Às vezes isso ainda não é suficiente, fazendo-se necessário buscar urgentemente parcerias possíveis que contribuam para a superação das dificuldades.

Na trajetória inicial de Maria, Teresa e Giovana foi necessário estabelecer uma parceria com os orientadores pedagógicos, assim como obter o apoio de familiares profissionais da área como forma de ter uma formação mais aprofundada e específica para a faixa etária com a qual iriam atuar. Com essas parcerias, impôs-se um enfrentamento pessoal e corajoso de todas as dificuldades contingentes.

Nesta pesquisa, as primeiras vivências na docência e as dificuldades mais acentuadas e diversificadas ocorreram nos casos de professores que iniciaram suas carreiras em escolas públicas:

Entre na prefeitura de (nome da cidade) e comecei a dar aulas. Só que a primeira turma foi muito difícil, eles me colocaram numa sala que era o resto de tudo,

tinha criança surda, muda, criança que foi esfaqueada, era uma sala assim. A primeira sala que eu peguei era assim, eles andavam em cima das mesas e era lá no fundinho da escola, tudo que não presta está lá; me jogaram para os leões e eu entrei, aquela criançada subindo nas mesas, correndo e eu entrei. Tinha de tudo, uma menina babando, criança surda, muda etc. (Maria).

Nesse momento Maria se viu desesperada, pois sua bagagem não continha conhecimentos suficientes capazes de abarcar aquela realidade recém-desvelada. Para superar as dificuldades nesse início, ela buscou o apoio que se fez mais próximo na ocasião: a orientadora pedagógica da escola. Mas o que encontrou foi: “[...] a orientadora de lá ‘ótima’, ‘excelente’, me deu umas cartilhas já rasgadas e falou que era para aproveitar e fazer recorte com eles, eu olhei para a cara dela e falei: – Jesus!” (Maria).

Ao descobrir que não conseguiria o respaldo necessário para as demandas que se apresentavam do profissional de apoio da escola em que lecionava, Maria recorreu à sua mãe-professora.

Foi um trabalho que me deu mais força; se eu superei isso no primeiro ano, superei assim, “aos trancos e barrancos”; minha mãe como orientadora, porque a orientadora da escola mesmo não me deu suporte nenhum, minha mãe me ajudou muito nessa época, eu chorava e ela falava que eu iria conseguir (Maria).

Tal período inicial, que Huberman (1995) denomina “fase de exploração” e se desenvolve entre os três primeiros anos de carreira, é caracterizado por esse “choque de realidade”: pelo confronto com a complexidade da prática do trabalho docente e por tentativas e erros na busca de soluções para um aglomerado de situações-problema que se impõem na rotina do dia a dia. Tal processo ocorreu com Maria e foi relatado em seu depoimento de forma contundente e com riqueza de detalhes que explicitam várias características dessa fase inicial.

Quando a exploração se desenvolve de forma positiva ocorre a fase de estabilização, que se caracteriza pelo compromisso com a profissão. É comum que, nesse estágio, os profissionais centralizem seus esforços para melhor desenvolverem suas funções ou voltem sua atenção para alguma especialização, buscando papéis de maior responsabilidade. No caso dos professores, tais papéis incluem cargos administrativos ou pedagógicos, numa hierarquia mais elevada.

As professoras Teresa e Giovana, quando iniciaram suas trajetórias na escola pública, também vivenciaram esse “choque de realidade”:

Eu fui chamada na prefeitura, primeiro levei um choque porque a gente vê que a teoria é bem diferente da prática. No primeiro dia que eu entrei na sala para dar aula de verdade, eu me senti totalmente fora, um peixe fora d’água, não sabia aonde ir, o que fazer, mas tive uma orientadora muito boa, que me ajudou muito. Ela sentava comigo depois da aula, porque eu também queria saber como fazer, como era a rotina, que jeito que tinha que ser, e eu acho que com isso eu fui me apaixonando cada vez mais assim (Teresa).

Depois que eu entrei na prefeitura, senti um pouco mais de dificuldade com a quantidade de crianças que tinha na sala, que eu acho que a responsabilidade vem assim: na escola particular é menor o número de crianças, mas a cobrança dos pais é maior do que na prefeitura; mas a formação que a gente tem que ter na prefeitura é além, porque a quantidade de crianças é maior e a gente tem que dar conta daquilo. Eu peguei um Infantil III, [...] foi bem complicado e desafiador, é essa bem a palavra, e a gente sozinha, eu vim para cá, aqui tem uma estagiária por sala todos os dias e lá não tinha. Lá foi um desafio muito grande mesmo que eu vivi por dois anos (Giovana).

Novamente se percebe, nos depoimentos das professoras Giovana e Teresa, o confronto entre teoria e prática e a discrepância encontrada nesse momento. Há uma sensação de insegurança diante de uma classe de alunos, de um grupo de colegas, da equipe diretora, dos pais dos estudantes e de si mesma. A constatação do que é necessário diante do que é possível gera esse sentimento, principalmente por estar aliado à necessidade de ser aceito por todos esses novos grupos aos quais agora se pertence (TARDIF, 2002).

Com os relatos das professoras referenciados acima, bem como com a colocação de Tardif (2002), confirmam-se as dificuldades iniciais e a necessidade urgente de buscar parcerias. Anteriormente, Maria declarou que encontrou na mãe esse apoio. Teresa, por sua vez, relatou que obteve suporte em sua orientadora pedagógica – que, em vários momentos, dispensava-lhe particular atenção, auxiliando-a a superar essa fase difícil de sua carreira, além de oferecer uma acolhida afetiva que despertou na professora iniciante a paixão por ensinar e aprender.

Já Giovana falou de suas dificuldades e do “choque com a realidade” que sofreu ao ingressar na escola pública e encontrar um número elevado de crianças em sala, assim como questões desafiadoras como a disciplina e nenhum auxílio de estagiários. Diante dessa problemática, o suporte que a professora encontrou foi a continuidade de sua formação em um curso de pós-graduação. Ela relatou ainda que conseguiu superar essas e outras dificuldades nos anos seguintes apoiando-se nos estudos.

A fase inicial de *exploração*, defendida por Huberman (1995), divide-se em dois estágios: *sobrevivência* e *descoberta*, que acontecem ao mesmo tempo nas trajetórias dos docentes. A perspectiva da descoberta está relacionada ao entusiasmo, ao prazer da vivência, à alegria pelo novo, enfim, à satisfação de alcançar bons resultados e de realizar conquistas. É o que dá sustentação ao professor principiante para enfrentar tantos desafios. É essa perspectiva que transparece no depoimento de Teresa quando ela declara que foi se apaixonando e se envolvendo à medida que foi aprendendo a lidar com a rotina e descobrindo meios e formas de realizar sua docência.

A constatação da realidade e a busca por suportes desencadeiam um processo intenso e rico em experiências significativas, pois o choque com a realidade complexa da sala de aula descoberta pelo professor novato vai sendo assimilado à medida que ele vai enfrentando os novos desafios impostos (a todo o momento, durante a rotina diária) e construindo gradativamente, com suas experiências particulares, o domínio de sua função de professor (TARDIF, 2002).

A professora Helena ingressou na escola pública após 23 anos de experiência na rede particular e sentiu o “choque com a realidade” da mesma forma, porém numa situação diferenciada: a sua dificuldade maior foi quanto à proposta de trabalho e à sua postura como professora.

[...] eu prestei esse último concurso e fui chamada. Assim eu vim para a Prefeitura. [...] não estava muito preocupada com as crianças porque sempre trabalhei com crianças, trabalhei todos os níveis na escola particular. Então para mim isso não ia me preocupar muito; assim eu entrei e fui para a creche porque me identifico com os pequenos. Assim eu pensei, quinze anos eu trabalhei com os pequenininhos, eu vou gostar mais dos pequenos, entrei e fui para a creche. Eu detestei a creche. Porque eu estava acostumada num outro ritmo de trabalho. Tem apostila na particular, tem caderno, tem muitos materiais, e de repente eu cheguei aqui, eu achei que era mais cuidadora, e aquilo foi me incomodando. Eu ganho um salário de professora para ser cuidadora? Parece que você está de mãos atadas, quem faz é a professora do período da manhã, de tarde é mais recreação, e isso me incomodou (Helena).

Essa diferenciação entre os afazeres pedagógicos das redes particular e pública incomodou muito Helena, que não conseguia sentir-se professora apenas realizando ações que, segundo ela, eram exclusivas de cuidados infantis. Faltavam atividades pedagógicas que ela considerava essenciais para a sua função e, assim, rapidamente procurou um novo ambiente de trabalho; não mais em

creches, mas em uma escola de educação infantil na qual escolheu uma turma de faixa etária mais elevada, o Infantil III (4-5 anos), pois

Eu pensei assim: eu descobri que aqui na prefeitura eu não gosto de pequenos, então eu gosto de maiores. Mas não do fundamental, [...] eu me identifico mais com a faixa etária da educação infantil. Então eu vou pegar o Infantil III. Fiquei encantada pelo Infantil III porque aí a possibilidade de trabalho pedagógico aumentou (Helena).

Ao deparar-se com uma nova realidade de trabalho, Helena fez comparações desta com a que não só já conhecia e dominava, como também considerava como mais próxima ao ideal para sua função de professora. Na creche, diante da dimensão de cuidados aos alunos, não conseguiu se identificar.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de o início em escola pública ter se mostrado mais difícil do que o realizado em escola particular, conforme os relatos de Giovana e Helena:

Eu terminei o Magistério e já comecei a trabalhar numa escola particular, como professora mesmo; e trabalhando numa escola particular, o número de crianças é bem menor, então para mim era fácil (Giovana).
[...] as crianças tudo belezinha. Escola particular como a Giovana disse, tudo diferente, é um mundo diferente, não é igual a esse, aí comecei, [...] assim foi indo, foi indo, fiquei 23 anos lá (Helena).

O princípio da carreira é marcado por momentos cruciais, pois é a oportunidade de colocar em prática a teoria aprendida nas escolas e de desenvolver experiências. É a hora do conhecimento prático em relação à descoberta da turma de alunos, dos colegas, do ambiente de trabalho, dos conflitos e da busca de soluções.

Quando um professor iniciante recebe uma turma muito difícil, ele se sente despreparado, pois descobre que a teoria não dá conta da variedade de conflitos que configuram uma turma de alunos e de todo o contexto escolar no qual se encontra. No caso vivido acima, as professoras Giovana e Helena relataram as facilidades encontradas na escola particular com base em uma turma com um número menor de alunos e, talvez por estarem diante de um contexto escolar também com carga de trabalho reduzida, não se assustaram com a falta de experiência.

Nesse momento faz-se necessário um espaço propício onde o professor novato possa experimentar, na prática, a teoria adquirida, pois é todo esse conjunto de elementos (turma de alunos mais fácil, carga de trabalho condizente com a experiência, acolhimento e apoio da equipe diretora e demais pares) que vai contribuir para a constituição do apego e da identificação com a profissão (TARDIF, 2002).

Descobrimo formas de enfrentamento do choque com a realidade

No depoimento de Maria em que relata sua experiência como professora novata, percebe-se como ela conseguiu enfrentar o choque com a realidade ao mesmo tempo em que foi descobrindo, com satisfação, as alegrias advindas da superação das dificuldades de sua função:

[...] comecei primeiro essa questão da autoestima, porque eles não tinham nenhuma; então foi um trabalho bem gratificante porque eu lutei muito por eles. Já que eu estou aqui, vou fazer o melhor por eles, e com toda dificuldade, todo sacrifício eu consegui erguer esta turminha e no final do ano eles apresentaram um teatro da Bela Adormecida. Eles conseguiram apresentar com toda dificuldade, até a menina que não falava foi bruxa. Foi uma coisa que surpreendeu muito o pessoal da escola (Maria).

No depoimento de Maria é possível perceber as duas dimensões dessa fase inicial da carreira, pois, enquanto relata um problema, também já menciona as atitudes tomadas em busca de soluções, deixando claro o entusiasmo pelo novo e a satisfação em alcançar pequenas vitórias. O estabelecimento de uma relação afetiva com os alunos e a percepção de avanço na superação das dificuldades no exercício da docência proporcionam sentimentos de pertencimento e de satisfação profissional.

Maria relata um dos momentos de sua rotina e conta o quanto lutou por seus alunos dentro de um ambiente escolar em que sua sala era tratada como incapaz de se desenvolver, portanto considerada como não merecedora de atenção. Com essa constatação, ela relata um acontecimento marcante para a turma, pois, diante do planejamento de um passeio, a classe ficaria de fora.

la fazer um passeio. Ah! A turma da Maria não pode ir. Eu perguntava: por que não? Ah, eles, assim, assim, excluindo mesmo. Eu falei: eles vão sim, nem que seja para eles não descerem do ônibus, mas eles vão dar um passeio. Aí eu lutei mesmo por eles, briguei por eles o tempo todo. Daí nós demos uma volta de ônibus, precisava ver a alegria deles, eu tenho foto, registrei de tudo. Eu fui conquistando eles por aí. Foi um trabalho que me deu mais força e se eu superei isso no primeiro ano, [...] superei assim, aos trancos e barrancos (Maria).

Como dito anteriormente, as pequenas vitórias do dia a dia fortalecem e impulsionam o novo professor a se identificar com a profissão e a sentir-se capaz. O depoimento abaixo evidencia essa mesma perspectiva de enfrentamento e superação das dificuldades:

No começo eu tinha muita vergonha de ter estagiária, eu travava quando tinha alguém me olhando. Depois eu fui me acostumando, o que era para ser uma ajuda [...] Nossa Senhora, eu ficava feliz da vida quando ela faltava, mas agora já não sei ficar sem (Teresa).

A insegurança diante do novo, a percepção da complexidade da sala de aula e a constatação do que é necessário e daquilo que realmente se consegue realizar, bem como o fato de saber que outra pessoa vai assistir aos seus erros ou acertos e julgá-los diariamente, já se configuram como cargas de peso excessivo para quem está iniciando.

Tardif (2002) adverte que o domínio da função é progressivo e oportuniza a construção das aprendizagens pessoais, gerando uma sensação de maior segurança nas funções e uma percepção agradável de crescimento e superação:

Esse domínio está relacionado, inicialmente com a matéria ensinada, com a didática ou com a preparação da aula. Mas são sobretudo as competências ligadas à própria ação pedagógica que têm mais importância para os professores. Eles mencionam competências de liderança, de gerenciamento, de motivação (TARDIF, 2002, p.88-89).

As sensações de vergonha e insegurança vivenciadas por Teresa são claramente explicadas pelo autor supracitado quando ele se refere às competências consideradas de grande importância pelos professores de sua pesquisa: liderança e gerenciamento. Essas competências são desenvolvidas progressivamente, ou seja, nenhum professor inicia a carreira com a ação pedagógica totalmente desenvolvida.

Se forem consideradas as trajetórias iniciais dos sujeitos desta pesquisa, ter-se-á a clara percepção de que a formação inicial, mesmo aquela defendida por Teresa como muito boa, não foi suficiente para superar os desafios enfrentados nos primeiros anos da carreira. Assim, pode-se considerar esse fato como uma constatação, pois nenhuma formação inicial é capaz de dar conta de toda a carga dos afazeres pedagógicos necessários nessa fase.

Com base nos relatos das professoras foi possível perceber que, diante do enfrentamento do choque inicial com a dura realidade das escolas em que as pesquisadas alcançaram sucesso, foi necessário acionar todos os saberes de que dispunham, inclusive saber se aliar e distinguir qual parceria se mostraria mais funcional e acessível para o momento.

Como forma de aprofundar a reflexão sobre a fase inicial da carreira selecionaram-se as trajetórias de duas profissionais, os recursos que encontraram para superar as dificuldades iniciais de suas jornadas e a evolução em suas carreiras. A escolha dessas duas professoras para participar nessa dimensão baseou-se somente no fato de elas terem aberto suas colocações, exibindo com maiores detalhes o desenrolar dessa evolução.

Evolução na carreira de Maria: a superação amorosa das dificuldades

Na fase inicial as professoras demonstraram se preocupar com a sua sobrevivência no novo ambiente, ao mesmo tempo em que passaram pela descoberta de que eram capazes de superar as dificuldades encontradas e de alcançar o sucesso, o que favoreceu seu processo de identificação com a profissão em questão.

Após essas experiências iniciais, as docentes foram construindo sua trajetória como profissionais e solidificando seus saberes experienciais. No dia a dia elas desenvolveram *saberes específicos* baseados no conhecimento que foram adquirindo sobre o novo ambiente em que atuavam, assim como nos conhecimentos advindos do cotidiano da sala de aula junto aos alunos. Segundo Tardif (2002), são esses os saberes *da experiência* ou *prática* oriundos desta e por ela validados.

No exercício de sua função o docente se depara com problemas concretos inerentes diretamente à prática. Tais problemas *exigem improvisação e habilidade pessoal*. Tardif (2002, p.49) nomeia-os *condicionantes*. Segundo ele, o professor vai se formando e desenvolvendo seu *habitus* na relação direta com esses condicionantes:

Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2002, p.49).

A professora Maria, no decorrer de sua trajetória, teve várias experiências que foram dando sustentação à sua prática:

Eu fui e fui mudando, comecei dar aula no (nome do colégio), sempre assim, com essa vontade, cada vez mais. Começou muito difícil, muito, muito. Esse histórico todo de criança com dificuldade é bom quando você tem um preparo, preparo para trabalhar com crianças especiais. Eu não tenho, eu aprendi na raça, eu aprendi dando amor, dando carinho para essas crianças, trabalhando a autoestima delas (Maria).

Tardif (2002) disserta sobre o desenvolvimento do *habitus* na convivência diária com os problemas. É possível confrontar sua conceituação com a fala de Maria, observando como ela desenvolveu um estilo próprio de acordo com seus traços de personalidade. A professora percebeu as dificuldades e buscou formas de superá-las em seu *eu* pessoal e profissional, com uma grande disposição para estabelecer uma relação afetiva com os estudantes e primando por desenvolver sentimentos de amor, carinho e, principalmente, de responsabilidade e compromisso com o desenvolvimento do educando no decorrer de suas atividades diárias. O saber-ser e o saber-fazer validaram sua prática e, na atualidade, Maria se sente satisfeita com a sua turma de alunos e com o seu desempenho.

Bolívar (2002) contempla essa etapa como a fase da estabilização, na qual explica que a sensação de ter um jeito próprio para desenvolver as ações inerentes à função faz com que o profissional passe a considerar o seu desempenho como “*cômodo*”, “*tranquilo*”, *verdadeiro* “*conforto psicológico*” (p.54). Assim, Maria continua:

Antes eu fazia tudo para agradá-los, para conquistá-los, então, agora que eu conquistei, eles fazem tudo para me agradar. É uma troca. Eu estou me sentindo no céu, porque eu já estive na pior situação que pode existir para uma professora. Isso aqui é o céu para mim. Então o meu percurso foi um pouco ao contrário. Eu me realizo como professora e falo que eu me dedico até mais aqui na escola do que na minha própria casa.

A fase da estabilização supõe a consolidação de uma gama variada de habilidades e saberes da experiência, os quais geram segurança e bem-estar em relação ao trabalho. Esses saberes não seriam aprendidos num curso de formação, sendo necessária a prática para desenvolvê-los e instituí-los como próprios, o que propicia ao docente a aquisição de uma maior autonomia e o alcance de um fazer mais apurado.

Na sequência Maria expõe, confiante, algumas medidas que, segundo ela, auxiliam na conquista do sucesso:

E não é só o amor, tem gente que diz que é só dar carinho que resolve. Não é, não. Tem que estabelecer uma rotina, ele precisa saber que ali ele vai ter hora para tudo. Aqui na minha sala, eu aprendi assim, [...] você tem que ser pontual e em muitas coisas. Eles sabem até onde eles podem ir, e se você deixa livre e solto, eles vão fazer o que eles querem. Então, se você já fala “aqui não”, pode parar por aqui.

Tardif (2000) também aponta os aspectos plurais e heterogêneos dos saberes que são advindos de várias áreas da existência pessoa e profissional. Esses saberes são trazidos pelo docente de sua cultura pessoal e de sua formação acadêmica. São competências, habilidades e crenças diversas que se juntam em um único ser, mas que não se constituem como unidade. No entanto, são ativadas de forma sincrética e com alternância em sua preponderância, ou seja, de acordo com os objetivos internos e externos que se deseja alcançar em determinados momentos de sua aula.

Esse autor expõe outra característica ao sublinhar a dimensão *personalizada e situada* dos saberes profissionais. Assim os nomeia por se tratarem de saberes de ordem subjetiva, pois cada um tem sua história de vida, está inserido em variadas culturas e apresenta personalidades e emoções diferentes. Portanto, os pensamentos e as atitudes denotam marcas da contextualidade em que o indivíduo transitou. A função do professor exige interação humana e, diante dessa condição, a personalidade, as habilidades e os talentos naturais tornam-se fatores importantes para garantir sucesso na atividade.

Dando continuidade a tal constatação, Tardif (2002) afirma que “o objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo”. Assim é possível entender que as relações que se estabelecem precisam respeitar as características individuais de cada um, pois, por mais que se trabalhe com grupos, cada aluno possui suas próprias capacidades e possibilidades de aprender e de se socializar, as quais devem ser consideradas e respeitadas (id., 2002, p.128).

A busca constante por aprimorar conhecimentos, conhecer seus alunos, perceber no fazer docente o que lhes agrada e como agem e reagem às intervenções do professor possibilitaram a Maria o domínio progressivo de habilidades de ordem técnica, pedagógica, social e emocional. Foi necessário acionar saberes das diversas áreas de sua vivência para obter sustentação. Como ela mesma afirma: “[...] realizar-se, sentir-se feliz e tranquila como professora”.

A evolução na carreira de Teresa: a percepção do sentimento de pertença

No relato de Teresa, notam-se alguns fatos que lhe possibilitaram sentir-se realizada e segura quanto à escolha da profissão:

Meu Deus, ele estava assim, agora está assim, nossa, como ele avançou, que belezinha! Você fica assim perplexa e fala: gente, não é que deu certo? Dá certo mesmo porque às vezes você fica meio cansada, parece que o negócio não está andando, que você está repetindo as mesmas coisas, mas quando você vê os avanços você pensa: nossa, eu sirvo para isso, eu nasci para isso (Teresa).

Retomando o que já foi afirmado sobre a fase da estabilização, ainda é possível acrescentar mais algumas características: a clareza e a tranquilidade quanto à escolha da profissão e a percepção de que se prefere esta (na qual a pessoa está inserida) a qualquer outra, reconhecendo-a como identidade profissional, sentindo orgulho e prazer pelos resultados alcançados (HUBERMAN, 1995).

A estabilização não ocorre somente em função de prazos cronológicos, mas depende dos acontecimentos que ocorrem diariamente. Dentre eles estão as condições de trabalho às quais os profissionais ficam expostos. É preciso sentir-se capaz diante de uma carga de trabalho que não demande todas as suas energias, é necessário sentir-se parte integrante e importante de um coletivo.

As experiências iniciais vão gradativamente permitindo ao professor perceber e confirmar sua capacidade de ensinar. Nas relações com os pares, ele começa a realizar trocas e a estabelecer parcerias com liberdade e prazer (HUBERMAN, 1995).

O tempo é determinante para a edificação dos saberes experienciais, que não se apresentam de forma linear nem em fases distintas, mas proporcionam aos professores mais segurança na realização de suas funções com maior clareza de seu papel, bem como permitem que eles aprendam a conhecer e a aceitar seus limites como pessoas e profissionais (TARDIF, 2002).

A sensação agradável de bem realizar seu ofício e a evidência do retorno de sua eficácia geram bem-estar; a percepção da possibilidade de sucesso é contagiante e crucial para agregar o eu pessoal ao eu profissional e desencadear o sentimento de pertença à categoria.

Considerações finais

Nos relatos dos professores participantes deste estudo, os anos iniciais que se mostraram mais difíceis ocorreram em escolas públicas. Alguns professores relataram o “choque com a realidade”, os sentimentos de angústia diante do despreparo para enfrentar as situações evidenciadas e a urgência com que buscaram formas de superar essa fase complicada em suas vidas.

Nesse contexto foram eleitas e utilizadas diversas formas de se enfrentar dessa difícil realidade. A disposição para estudar e a crença de que o conhecimento pode mudar um cenário, tornando-o mais confortável e seguro, levou à busca de cursos de graduação e pós-graduação. Um fato notável é a percepção de que tal atitude contribuiu não só para aquele momento problemático, mas para outros enfrentados no decorrer de suas trajetórias profissionais.

A busca por estabelecer parcerias produtivas foi evidenciada em profissionais da área e na equipe gestora, composta por orientador pedagógico e diretor. Nesse ponto surgiram algumas divergências; enquanto para uns os gestores se constituíram como facilitadores, para outros, foram considerados como dificultadores. Parcerias com familiares próximos e profissionais da área foram utilizadas e se mostraram eficazes para solucionar problemas latentes.

Os depoimentos dados por algumas professoras nessa fase evidenciaram de maneira clara a existência da concomitância das duas dimensões nomeadas por Huberman (1995) como *sobrevivência* e *descoberta*. Diante de tantos conflitos declarados, existe o entusiasmo pelo novo e a satisfação com as pequenas vitórias conquistadas. Quando conseguem estabelecer um vínculo

afetivo com a turma de alunos e perceber uma capacidade de superação, tornam-se mais fortes e inclinadas a apegar-se à profissão. Por isso esse momento pode ser considerado crucial e deveria receber atenção especial de toda a equipe da escola, à deveria, por sua vez, apoiar o professor novato em suas necessidades pedagógicas e psicológicas.

Referências:

BOLÍVAR, A. (org). *Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. São Paulo: EDUSC, 2002.

ESTEVES, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, A. (org). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995.

SILVA, Maria C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Rev. Bras. Educ.*, jan./fev./mar./abr. 2000.

_____. *Saberes Docentes & Formação Profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Recebido em janeiro de 2014

Aprovado em março de 2014.