

# MEMÓRIAS DE PROFESSORAS EXPERIENTES SOBRE O INÍCIO DA DOCÊNCIA

Klinger Teodoro Ciríaco<sup>1</sup>

Marlene Fernandes do Nascimento Lima<sup>2</sup>

## RESUMO

O artigo pretende refletir sobre a formação e o ciclo de vida profissional de professores ao caracterizar alguns elementos da trajetória da docência. Nesse sentido, apresentam-se dados de uma pesquisa exploratória desenvolvida em ações do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Início da Docência e Ensino de Matemática (GEPIDEM/CNPq) vinculado a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul /Câmpus Naviraí. Para tanto, o objetivo refere-se à compreensão do processo do início de carreira a partir de histórias de vida de professoras experientes, razão essa que optamos pela abordagem do estudo de memórias docentes. A pesquisa tem um caráter qualitativo de cunho descritivo-analítico, os dados foram coletados por meio de narrativas de duas professoras, sendo uma aposentada e a outra em final de carreira. Os resultados evidenciaram processos de iniciação à docência nos anos 60 e 80, momento em que os professores tinham maior prestígio social, bem como uma participação mais ativa nas decisões escolares.

**Palavra-chave:** Formação docente. Fases da carreira. História de vida.

## ABSTRACT

This paper intends to think about the education and professional life cycle of teachers by characterizing some elements of the teaching trajectory. Thus, data are presented from an exploratory research conducted through actions of the Study and Research Group about the Start of Teaching and Mathematics Teaching (GEPIDEM/CNPq) linked to the Federal University of Mato Grosso do Sul /Campus Naviraí. For such, the objective relates to the understanding of how a teacher career begins by collecting the life history of experienced female teachers, and for this reason we decided to utilize the approach of the study of teachers' memories. The research is qualitative with a descriptive/analytical perspective, data were collected by means of the accounts by two female teachers, one of them is retired and the other one is about to end her career. The results brought evidence that there processes related to the start of teaching in the 60's and 80's, a moment when teachers had more social prestige, as well as they played a more active role in the making of school decisions.

**Keywords:** Teacher education. Phases of a career. Life history.

---

<sup>1</sup> Professor Assistente II do Curso de Pedagogia da UFMS, Câmpus de Naviraí. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (FCT-UNESP); Mestre em Educação pela UNESP, área de concentração em Educação Infantil e Matemática. Licenciado em Pedagogia pela UFMS, Câmpus Três Lagoas. E-mail: [klingerufms@hotmail.com](mailto:klingerufms@hotmail.com)

<sup>2</sup> Licencianda em Pedagogia pela UFMS, Câmpus de Naviraí, e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Início da Docência e Ensino de Matemática. E-mail: [marlenelima90@gmail.com](mailto:marlenelima90@gmail.com).

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa descrita nesse artigo intitulada “Trajetórias profissionais de professoras experientes sobre a entrada na carreira” procura abordar como foi o processo de ingresso na profissão e as principais dificuldades encontradas pelas docentes. Dessa maneira, o foco da discussão que aqui se apresenta tem como fundamento resgatar as memórias do processo de construção da docência nos primeiros anos dentro da escola e, por essa razão, o trabalho com narrativas orais e história de vida será a base teórico-metodológica para atingir os objetivos do trabalho de campo.

A partir da participação efetiva no **Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Início da Docência e Ensino de Matemática (GEPIDEM/UFMS/CNPq)**, tivemos a experiência de reflexão sobre a carreira docente durante os anos iniciais da profissão. Nesse espaço de discussão emergiu o interesse por estudar memórias sobre o começo da carreira com o objetivo de compreender a partir de narrativas orais o processo de constituição do ser professora.

A problemática descrita nesse texto refere-se ao fato de que a literatura e as práticas de pesquisas em seus resultados apontam o quanto o momento de entrada na carreira é “doloroso” e delicado para muitos professores, logo, em meio a tantas dificuldades recorrentes, quais motivos levaram professoras experientes a permanecer nessa profissão.

Com base nas considerações elencadas, algumas questões se fazem pertinentes para atingir os objetivos da pesquisa, a saber:

- Como essas professoras, hoje experientes, mas que um dia foram iniciantes se sentiram acolhidas nas instituições em que começaram suas carreiras?
- Quais foram os maiores desafios da docência e como fizeram para superar as dificuldades?
- Enfim, quais motivos as levaram a permanecer na profissão e o que mudou de quando iniciaram a carreira até os dias atuais?

Esses questionamentos serviram de mote para a discussão ao longo do processo de pesquisa que será apresentado nesse artigo, bem como serviu de referencial tanto para a constituição do quadro teórico adotado quanto para os

pontos que compuseram o roteiro das narrativas orais ao tentarmos resgatar memórias sobre o início da docência.

Acreditamos na relevância da pesquisa com memórias e história de vida, pois ao ampliarmos nosso universo de leituras sobre o assunto é perceptível que ainda são poucas as pesquisas que relatam as memórias de profissionais sobre como foi o início da docência. Tal fato nos coloca em posição de defesa sobre o potencial formativo/reflexivo dessa opção metodológica de trabalho de campo, bem como apontamos o quão importante se faz um estudo que prime por buscar compreender as dificuldades da carreira e tentar apontar caminhos de como amenizar o impacto do professor iniciante com a realidade escolar.

Assim, por meio de estudos bibliográficos e relatos das professoras colaboradoras do estudo, buscaremos contribuir com a produção do conhecimento sobre a temática elencando possíveis estratégias para a construção do início da carreira.

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INÍCIO DA CARREIRA E O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA**

Nessa sessão do artigo abordaremos um pouco alguns problemas existentes no contexto dos programas de formação de professores, bem como descreveremos as fases da carreira docente numa perspectiva de vida profissional.

Dessa maneira, cabe acrescentar que muitos são os desafios postos à formação inicial de professores e, sem dúvidas, o maior deles reside na relação entre teoria e prática.

A formação de professor foi se modificando ao longo do tempo, mas algumas dificuldades são comuns e apresentam-se ainda hoje nos cursos de licenciaturas. Nesse contexto, estudos recentes (LEITE, 2011) apontam em suas conclusões que a profissão docente parece se consolidar na prática, haja vista que existe como menciona Tardif (2002), certo distanciamento etnográfico entre os conhecimentos universitários e os saberes docentes. Tal situação ocorre porque as práticas de formação docente encontram-se, muitas vezes, desvinculada da realidade educacional presente nas escolas, o que agrava ainda mais a articulação entre ação e teoria.

Mizukami (1986), ao discutir essa questão no contexto das licenciaturas, afirma que um possível caminho seria estruturar os cursos de que forma que:

[...] teorias e práticas pedagógicas não fossem consideradas de forma dicotomizada, mas sim que, a partir da prática, se pudesse refletir discutir, analisar, questionar, criticar diferentes opções teóricas em confronto com essa mesma prática. Esta seria, também, uma das formas de se evitar a utilização de receituários de abordagens estanques e externas ao professor que, no máximo, poderão ser lembrados posteriormente, mas que não terão reflexo algum no seu cotidiano escolar (p.108).

Nesse entendimento, acreditamos que tais características são essenciais para ajudar os professores em formação a compreender tanto a dinâmica do trabalho docente, quanto também a superar suas dificuldades ao longo dos anos de experiência na prática escolar.

Pimenta (2012) considera que o curso de formação poderá contribuir não só apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente na escola, mas também procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, ao trabalhar a pesquisa como princípio formativo na docência. Assim, o futuro professor terá elementos mais concretos que o levarão a conhecer um pouco mais da realidade da escola que será seu local de trabalho com o término da formação para a docência.

Ao concluir a graduação, os egressos iniciam uma nova fase de desafios, tensões e descobertas: a expectativa para inserção no mercado de trabalho. Após o ingresso na carreira seguem com alguns problemas e desafios que lhes são apresentados a partir do contexto prático da carreira.

A fase inicial é marcada por várias dificuldades, o iniciante passa por um momento de transição, o deixar de ser aluno e tornar-se professor e, muitas vezes, a falta de acolhida nas instituições, pois nem sempre os professores experientes acolhem bem os iniciantes e inexperientes, mas essas dificuldades não são iguais para todos os iniciantes, depende de vários acontecimentos desde a formação que cada um teve até a instituição em que vão trabalhar, pois nem uma é igual à outra.

Esse período pode ser mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional (PAPI; MARTINS, 2010. p.43).

Os resultados de pesquisas anteriores vêm demonstrando o quanto o início da docência carece de uma atenção especial tanto das políticas públicas quanto da escola que possui um papel importante no processo de formação do professor iniciante (NONO 2011). De acordo com Cavaco (1995, p. 164):

Para os mais novos, o bom senso aconselha o acatamento acrítico das normas inscritas no funcionamento cotidiano da escola e a aceitação das hierarquias implícitas no relacionamento entre as pessoas, a diversos níveis. Sugere, ainda, que se ocultem os problemas, que as dificuldades se confidenciem, mas não o se assuma no coletivo, que se procurem apoios de forma discreta, ou dito, de outra maneira, que se componha com urgência uma imagem pública de domínio da situação, de sucesso profissional.

Desse modo, podemos considerar a fase de entrada na carreira como um momento delicado e decisivo na vida do professor e é nesse instante de sua profissão que o docente depara-se, segundo Veenman (1988), com o “choque de realidade” que, para o autor, refere-se à diferença entre o que se aprende nas universidades com o que se encontra no cotidiano escolar. Tardif (2002) considera o choque com o real como choque de transição entre a passagem do ser estudante para o ser professor. O choque de realidade é um sentimento que vem acompanhado por momentos de “sobrevivências” e “descobertas” no campo da docência.

Esse choque refere-se, sobretudo, à diferença entre aquilo que é aprendido durante os cursos de formação inicial e aquilo que é encontrado no cotidiano das escolas (...). Em síntese, os principiantes percebem que os ideais almejados durante a formação inicial pouco, ou em nada, correspondem à realidade cotidiana da sala de aula (MARIANO, 2012, p. 80-81).

Os estudos sobre o começo da carreira docente vêm descrevendo que os principais problemas dessa fase da vida do professor é marcada por: **a)** indisciplina dos alunos; **b)** dificuldades em lidar com as diferenças particulares de cada um, ou seja, com a heterogeneidade na sala de aula; **c)** relação com os pais; **d)** manejo de classe; **e)** organização do tempo e espaço, entre outros (VEENMAN, 1984; HUBERMAN, 1995; MARCELO GARCÍA, 1999; TARDIF, 2002; CORSI, 2002; LIMA, 2006).

Para Veenman (1984) os professores em início de carreira definem seu trabalho docente como fisicamente esgotador, pois têm que aprender a lidar com situações que antes não estavam acostumados, pois mesmo tendo visto essas dificuldades na teoria, enquanto aluno na universidade, agora terão que lidar com elas na prática, no dia a dia da sala de aula.

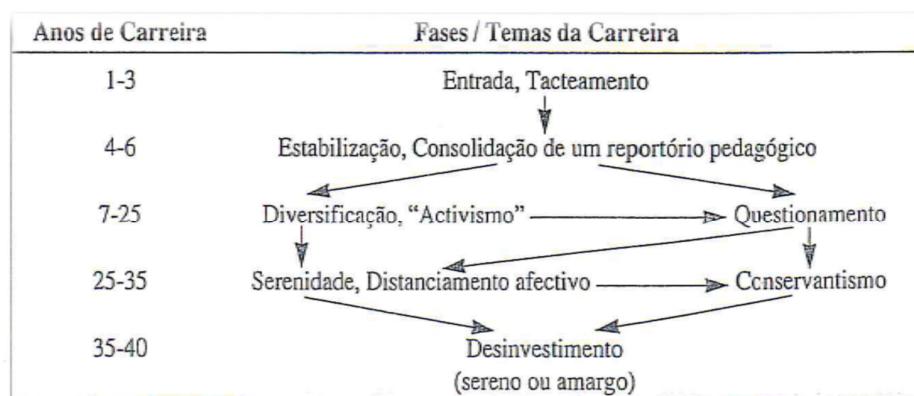
Huberman (1995) traz um questionamento relevante para esse momento: será que todos os profissionais no início de sua carreira enfrentam as mesmas dificuldades e transpõem pelas mesmas fases? Assim, redirecionamos a questão do autor ao relacionarmos suas contribuições teóricas com nosso objeto de estudos, a saber: Todos os professores novatos passam pelas mesmas fases ou cada um tem suas experiências a partir das dificuldades referentes à geração e a época em que se viveram o momento de início da docência? Para responder essa indagação recorreremos às professoras colaboradoras dessa pesquisa que rememoraram processos de entrada na carreira há mais de vinte anos e que serão descritos no momento da análise de dados.

Será que há “fases” ou “estágios” no ensino? Será que um grande número de professores passa pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira (HUBERMAN, 1995, p.35).

Durante o desenvolvimento profissional, o professor passa por várias fases e é no início um dos momentos mais decisivos e importantes da construção da identidade profissional. Para termos uma melhor compreensão do ciclo de vida docente, é relevante descrevermos as etapas dessa profissão com o objetivo de caracterizarmos a construção da docência. Assim, recorreremos a autores como Huberman (1995), Tardif e Raymond (2000) e Feiman-Nemser (1982) que nos auxiliam no aporte teórico sobre essa temática.

A figura abaixo nos dá uma maior dimensão das fases que o professor passa ao longo de sua vida profissional:

**FIGURA 01:** Categorização das fases da carreira docente por Huberman.



Fonte: HUBERMAN (1995, p. 47).

Conforme podemos verificar, as fases são: **Exploração** ou **Estabilização**, **Diversificação**, **Serenidade** e **Desinvestimento**. Cabe destacar que, existem outras vertentes de categorização das fases da carreira, mas a adotada nessa pesquisa será a distinção feita por Huberman (1995), por acreditar que nela encontram-se elementos que nos auxiliam a um entendimento melhor sobre o ciclo de vida profissional docente.

Como podemos perceber na figura 01, a fase de **entrada na carreira** vai do primeiro ao terceiro ano e é marcada pela insegurança, medo do novo e também por várias descobertas. O iniciante precisa acostumar a ser professor, pois estava habituado a ser aluno, contudo, mesmo com as dificuldades o professor começa a ter mais entusiasmo e, com o passar do tempo, descobre sentimentos bons em relação à docência.

[...] o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. Com muita frequência a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aquentar o primeiro (HUBERMAN, 1995, p.39).

A fase de **exploração ou estabilização** refere-se ao período dos quatro aos seis anos de docência. O professor passa por um estágio de comprometimento, a escolha de uma identidade profissional. Já consegue sentir que pertence ao grupo onde está inserido, sem se achar inferior aos colegas de profissão com mais experiência, pois como já passou o impacto inicial, ele já consegue ter mais confiança em si próprio e em seu trabalho. São os vários fatores características dessa fase, não só o tempo cronológico, mas também os acontecimentos da profissão.

Tardif e Raymond (2000, p. 228) consideram ser:

[...] preciso compreender que essa estabilização e consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico de corrido desde o início da carreira, mas em função dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão.

Já a **diversificação** é a fase que vai dos sete aos vinte e cinco anos que é a fase das experiências pessoais, a diversificação do seu trabalho docente, testar métodos, outros modos de avaliação, materiais didáticos diferentes e até a maneira

de agrupar seus alunos. Huberman (1995) considera que nessa fase o professor apresenta-se mais dinâmico e motivado, buscando novas ideias e novos projetos para sua experiência docente.

No final da diversificação o professor passa por momentos de *pôr-se em questão*, alguns dos sintomas presentes nesse instante da carreira são a sensação de rotina e a crise existencial. Essa crise de questionamento da carreira ocorre em decorrência dos anos na profissão vivenciado pelo professor como sendo uma rotina constante e/ou por experiências fracassadas, elementos estes que desencadeiam dúvidas em relação à docência.

Visivelmente trata-se de uma fase com múltiplas facetas de tal modo que pretender fazer-lhe corresponder uma redutora se torna tarefa difícil, se não mesmo ilegítima. Para uns, é a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula, anos após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participam energicamente, que desencadeia a crise (HUBERMAN, 1995, p.43).

O momento da **serenidade** se inscreve entre os vinte cinco e trinta e cinco anos de tempo de trabalho no magistério, nessa fase o professor parece até o mesmo pela experiência na prática escolar, ter sempre as respostas ou, pelo menos, indicativos para explicações das ações e modos de superação dos desafios de sua atuação. O docente é considerado menos vulnerável quando é avaliado pelos colegas ou diretores, consegue se aceitar como é e não como os outros gostariam que ele fosse (HUBERMAN, 1995).

A última fase denomina-se **desinvestimento ou jubilação** e se encontra dos trinta e cinco anos até o final da carreira. Nesse momento da vida profissional, os professores passam, conforme esclarece Huberman (1995), pelo desinvestimento na carreira, começam a dar testemunho aos mais jovens e preparam para retirarem-se.

Nem todos os professores no final de carreira se afastam da docência. Alguns docentes, após trabalharem muitos anos nas redes municipais e/ou estaduais ao se aposentarem continuam em plena atividade em outras instituições como, por exemplo, em escolas particulares pelo privilégio de ser professor.

[...] por entenderem a docência como “ato criativo que dá muito prazer”, por considerarem o “o magistério um privilégio” e por acreditarem nos valores já mencionados permaneceram/ permanecem professor, inclusive iniciando “nova” carreira docente depois de aposentados (ABRAHÃO, 2000. p.18).



Meira (2012), em sua dissertação de mestrado em educação, ao investigar os motivos de professores aposentados ao retorno à carreira concluiu que a perspectiva de aposentadoria “[...] despertava sentimentos de insegurança, conflito, deslocamento e receio de não ser socialmente útil, o que demonstra uma falta de preparo para vivenciar essa nova etapa da vida, pela qual todos nós um dia passaremos” (p. 118). Por essa razão muitos professores acabaram reingressando no mercado de trabalho após terem suas aposentadorias efetivadas.

Nessa perspectiva, podemos concluir que os professores que voltam ao trabalho depois de sua aposentadoria, na maioria das vezes, é por não saberem o que fazer com seu tempo livre, uma vez que passaram anos de sua vida dedicando-se a educação.

Por fim, defendemos o posicionamento de que por meio de estudo do ciclo de vida da carreira do professor, podemos entender um pouco melhor os sentimentos que os docentes enfrentam em cada fase, bem como os desafios e dificuldade são rememorarem suas vivências de entrada na profissão, objeto de estudo dessa pesquisa.

### **3 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS, HISTÓRIA DE VIDA E MEMÓRIAS DOCENTES**

Nesse tópico, abordaremos a utilização das narrativas autobiográficas, história de vida e memórias docentes e a importância desses elementos como fonte pesquisa na trajetória profissional ao longo da carreira.

Lopes (2010), em sua dissertação de mestrado em educação, descreve que o trabalho com o método autobiográfico e histórias de vida de professores é algo ainda novo no contexto pesquisa em educação. Para o autor, o caminho para esse processo investigativo no campo educacional “[...] se abriu para a utilização da subjetividade, através do método autobiográfico, começou a ser construído e a tornar-se conhecido em 1988, quando António Nóvoa, em parceria com Mathias Finger, publica ‘O método (auto) biográfico e a formação’” (LOPES, 2010, p. 26).

Em um momento posterior, também com base na literatura portuguesa, Nóvoa (1992) aponta em “Vida de professores” desde o prefácio a grande relevância desse método para estudos sobre o ciclo de vida profissional docente.

Nessa mesma linha de entendimento da pesquisa com história de vida e narrativas, no Brasil. Souza (2008) caracteriza essa metodologia de estudos como sendo um processo de troca de experiências e metacognição do sujeito, pois ao narrar um fato ou acontecimento, o conhecimento de si entra em cena a partir de uma reflexão sobre a ação.

Com isso, podemos considerar a narrativa como sendo uma técnica de pesquisa com caráter de investigação/formação, haja vista que seu emprego no campo da educação nos leva a entender melhor a identidade do professor, seus ciclos de vidas e situações do cotidiano escolar a partir da experiência.

Segundo Galvão (2005) as narrativas como método investigativo, permitem aderir ao pensamento experiencial docente, ao significado que ele dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuação, bem como possibilitam adentrarmos aos contextos vividos em que se desenvolvem a prática pedagógica.

A partir dessa compreensão, defendemos o posicionamento de que:

[...] a pesquisa narrativa é um recurso teórico metodológico, que permite a reconstrução da profissão docente, uma vez que traz à tona as trajetórias, as experiências, os valores, as concepções e os saberes docentes que permeiam as práticas dos professores, permitindo que as lembranças sejam reorganizadas à medida que fatos passados são trazidos para o presente, a fim de serem reinterpretadas, favorecendo ao processo formativo realizado a partir da refletividade sobre a prática pedagógica. Com base nessas considerações, ressaltamos que a pesquisa narrativa vem contribuindo sobremaneira no contexto de nossa investigação, que situada no contexto da pesquisa qualitativa, nos oportuniza trabalhar com a dimensão subjetiva dos professores, estimulando-os a contarem suas histórias, o que favorece ao fornecimento de informações sobre suas angústias, situações conflituosas, construção de suas aprendizagens docentes, concepções de Didática que orientam sua prática pedagógica e características de sua prática docente (CUNHA; MENDES 2011, p. 04).

A afirmação das autoras reforça a necessidade da utilização de narrativas como forma de investigação para estudos de história de vida docente, como é o caso da experiência do trabalho de campo realizado nesse artigo. A possibilidade de conhecer melhor os elementos constitutivos da carreira ao longo da trajetória do professor implica em refletir sobre sua formação e prática docente. Assim, o docente relembra sua história, os sentimentos guardados na memória e, até mesmo, tem a oportunidade de repensar os momentos vividos ao longo da profissão.

Menezes (2007), ao escrever sobre a memória e a autobiografia, aponta o quanto é relevante investir em estudos sobre a trajetória de vida dos sujeitos,

principalmente, àqueles que têm íntima relação com o contexto escolar. Para a autora, a “[...] instituição escolar é um significativo espaço de memórias [...]” (p. 24), assim julga-se ser necessário reflexões sobre a vivência das pessoas nesse espaço.

Nessa direção, uma pesquisa que busque retratar o processo de constituição da prática ao longo da vida profissional na instituição escolar apresenta-se como um estudo importante para a área da formação de professores, razão pela qual defendemos a visão desse trabalho estudo.

O estudo das (auto) biografias, ou dos relatos de vida, nos mostra os momentos em que, conscientes de si, as pessoas constroem, orientam e re-orientam as suas trajetórias. Relativizam, também, as idéias de uma vida em mão única, em que as pessoas são moldadas, dominadas pelos padrões impostos (MENEZES, 2007, p. 36-37).

Assim, quando problematizamos o “ser professor/a” dando voz aos sujeitos, temos uma rica e promissora possibilidade de entendermos, a partir do direcionamento de suas ações e escolhas na carreira, a trajetória de cada um em sua singularidade, ou seja, damos tanto ao professor/a quanto ao pesquisador/a um momento de conhecimento de si e do outro ao relatarem suas experiências.

Para Souza (2008) as discussões sobre as histórias de vida como processo de conhecimento, de formação, dimensão do trabalho e dos modelos biográficos, inscrevem-se, primeiramente, na biografia individual.

Nessa perspectiva, quando o sujeito reúne situações, acontecimentos e experiências de sua vida e as organiza tanto por meio da escrita quanto pela oralidade, a narrativa de si ganha espaço e oportuniza um movimento formativo/reflexivo sobre o desenvolvimento profissional durante os anos na docência.

Dessa maneira, é evidente o crescimento e fortalecimento das pesquisas bibliográficas no campo da educação, que abordam a temática sobre formação de professores e a história de vida, tanto no campo profissional quanto no pessoal.

Autores como Bueno (2002) e Josso (1999) destacam que as pesquisas que utilizam histórias de vida como fonte de dados podem ser consideradas subjetivas, uma vez que essa opção metodológica coloca o pesquisador frente ao espaço íntimo do indivíduo, ou seja, o coloca em direção a seu ponto de vista (a narração do sujeito entrevistado). Contudo, esses autores entram em um consenso de que

mesmo esse método de pesquisa ser aparentemente individualizado, é uma fonte rica e promissora de conhecimento a ser explorada.

Assim, podemos considerar a história de vida como sendo um instrumento de coleta de dados importante na medida em que nos possibilita conhecer a biografia dos professores (BUENO, 2002).

Queiroz (1988) define a história de vida como:

[...] o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar (p. 20).

Nessa perspectiva, quando adotamos essas fontes de pesquisas, sobre a vida do professor e os conhecimentos já construídos por ele, suas experiências já vividas, tanto no campo pessoal quanto no profissional, compreenderemos suas práticas pedagógicas na medida em que é possível verificar a trajetória de vida em formação do mesmo, questões essas que justificam escolhas e caminhos do fazer docente ao longo da carreira.

Nóvoa (1992) considera que apesar da história de vida ter algumas fragilidades e ambiguidade, ou seja, ter mais de um significado, esse recurso metodológico da pesquisa em educação tem dado origem a práticas e reflexões estimulantes.

Além disso, ao trabalharmos o percurso da trajetória dos professores, recorreremos ainda à memória sobre a carreira. Nessa direção, podemos entender memória como sendo o armazenamento de informações e fatos obtidos através de experiências que ouvimos ou vivemos e que também pode constituir-se como métodos de pesquisa relevantes para compreensão da prática pedagógica.

Souza *et al* (2007) afirmam que é por meio da memória que o sujeito rememora experiências de formação em um tempo vivido, o que contribui para a constituição da identidade pessoal e profissional. Para autor:

A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas e das dimensões existenciais do sujeito narrador. É evidente que a memória inscreve-se como uma construção social e coletiva e vincula-se às aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais. A relação entre memória e esquecimento revela sentidos sobre o dito e o não-dito nas histórias individuais e coletivas dos

sujeitos, marca dimensões formativas entre experiências vividas em lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas. O não-dito vincula-se às recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou de uma experiência (SOUZA *et al*, 2007, p.4).

Nesse entendimento, acreditamos que é por meio dessas lembranças que o sujeito constrói sua identidade e essas memórias têm grande sentido no processo de formação, pois trata de experiências da existência pessoal ou de um grupo.

Brandão (2005) afirma que ao relatar as experiências o narrador permite algumas reflexões sobre sua trajetória e, no caso da pesquisa que aqui será descrita, a memória sobre o início da carreira possibilitou-nos caracterizar em detalhes mais próximos da realidade como era essa fase da vida do professor em meados dos anos de 1965 e 1986.

Dessa maneira, é por meio das memórias que resgatamos os fatos acontecidos em nossa vida, sejam eles bons ou ruins. São as lembranças que vão dar sentido ao passado e ao presente.

Podemos assim considerar:

[...] a memória autobiográfica como uma promissora possibilidade metodológica de formação continuada e auto-formação, instrumento de resgate das trajetórias e projetos, por meio das narrativas num tempo-espaco da cultura e com uma função res-significante, ponte entre o passado e o futuro, que incorpora todo o vivido, re-construído e aponta para a compreensão de um sentido-saber rearticulado, refeito, religado (BRANDÃO, 2005, p.10).

Fontana (1997), em sua tese de doutorado, ao estudar a constituição do ser professora com base nas memórias da carreira, contribui com a discussão ao afirmar que por meio do “ouvir” “[...] foi possível perceber que a prática docente, que é histórica, reflete um complexo processo de apropriação, que envolve tanto a biografia individual de cada educadora como a história das práticas sociais educativas”.

Nesse contexto, por meio do resgate da memória podemos fazer uma ponte de conexão entre passado e futuro, para assim construirmos o presente com significados e aprendizagens que podem ser justificadas a partir do percurso formativo dos sujeitos ao longo da carreira profissional.

Em suma, conforme foi possível constatar, nesse método de pesquisa o sujeito tem autonomia para contar os fatos acontecidos sem que o pesquisador

possa interferir nas narrativas, mas não limitando-se a somente anotar ou gravar o que diz o sujeito, pois deve escutar sensivelmente e perceber os acontecimentos relevantes na vida do narrador.

É compreendendo o papel da história de vida no processo da constituição do sujeito e na construção de sua identidade que consideramos importante uma pesquisa específica sobre memórias do início da docência em um estudo com professoras aposentadas e/ou em fase final da carreira.

#### **4 METODOLOGIA**

Essa pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de trajetória profissional de professoras experientes por meio da memória de suas histórias de vida sobre o início da carreira no período em que ingressaram no magistério. Para tal, estabelecemos como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa em educação por se tratar de uma vertente que oportuniza ao pesquisado o contato direto com o ambiente e situação investigada.

Algumas características importantes desse tipo de pesquisa referem-se a:

[...] atenção ao contexto; a experiência humana se perfila e tem lugar em contexto particular, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daqueles. Os contextos de pesquisas são naturais e não são construídos nem modificados. O pesquisador qualitativo localiza sua atenção em ambientes naturais. Procura respostas a suas questões no mundo real. [...] deve desenvolver uma sensibilidade para situações ou experiências consideradas em sua totalidade e para a qualidade que as regulam. A expressão o “eu como instrumento” tem sido amplamente utilizada para destacar a importância que adquire a pessoa que pesquisa na coleta de informação. Outro traço que identifica os estudos qualitativos é seu caráter interpretativo (ESTEBAN, 2010, p.129).

Nessa direção, além de trabalharmos com dados descritivos da constituição do ser professora ainda recorremos à história de vida como um instrumento importante para a coleta das informações pertinentes aos objetivos inicialmente traçados, a saber:

- Identificar as características da etapa de iniciação da docência das professoras;
- Levantar os principais desafios vivenciados ao longo da trajetória profissional;

- Caracterizar e analisar a influência das experiências do início da docência na constituição da prática pedagógica;

O movimento do estudo deu-se com base em algumas fases que julgamos necessárias para a coleta de dados, sendo elas:

**1ª) leituras e aprofundamento do referencial teórico-metodológico:** realizamos estudos dirigidos com o foco em elaborar um diálogo com autores da área de formação de professores e início da docência a partir de pesquisas que visam retratar as fases da carreira do professor, bem como descrever a história de vida como elemento estruturante do processo de constituição da prática profissional.

Para Gil (2008) a pesquisa bibliográfica se dá a partir de trabalhos já feitos por estudiosos como, por exemplo, livros e artigos científicos. De acordo com o autor, somente por meio desses materiais é possível analisar dados de várias partes do país, mas devemos usar fontes variáveis e nos certificar que são confiáveis.

**2ª) Escrita dos tópicos do artigo articulando o referencial teórico;**

**3ª) Elaboração do roteiro da narrativa de história de vida e desenvolvimento de um teste piloto:** de modo geral, as questões que compuseram os pontos da narrativa envolveram: **a)** o desejo de ser professora; **b)** a formação para o exercício da docência; **c)** inserção na carreira docente; **d)** acolhida no espaço escolar; **e)** dificuldades no início da carreira; **f)** trajetória na carreira; **g)** o tempo como elemento da aprendizagem da docência; entre outros.

A finalidade desse roteiro foi construir um mecanismo de coleta de dados que atendesse aos objetivos da pesquisa inicialmente propostos.

Ao finalizarmos, foi realizado um teste piloto com uma professora não participante da pesquisa, mas que tinha as características necessárias para o enquadramento como colaboradora (tempo de carreira superior a 20 anos). O foco do teste piloto foi averiguar se estava tudo certo com o roteiro e corrigir erros que pudessem existir, antes da pesquisa final.

**4ª) Desenvolvimento do roteiro da história de vida com as professoras colaboradoras:** cabe acrescentar, que as professoras participantes da pesquisa foram selecionadas a partir de uma atividade prática do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Início da Docência e Ensino de Matemática (GEPIDEM) vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Câmpus de Naviraí – no contexto do I Seminário sobre a Docência intitulado “**Como nos**

**tornamos professores? Memórias e história de vida docente”** realizado no 1º semestre letivo de 2014 sob a coordenação do segundo autor desse artigo.

Durante as ações desse seminário do grupo de estudos, tivemos a oportunidade de conhecer a trajetória de professoras experientes que ora estavam aposentadas, ora em fase final de carreira. A partir dessa experiência, selecionamos 2 docentes para que pudessem narrar suas histórias e contribuir com o presente estudo.

As narrativas duraram em torno de 30 a 50 minutos e tudo ocorreu como tínhamos previsto e os dados contribuíram para a pesquisa.

Assim, o universo pesquisado refere-se a duas docentes, sendo que uma delas está com 30 anos de carreira e a outra já aposentada, dado este que potencializa o processo de coleta de dados, uma vez que queremos identificar elementos constituintes da prática profissional ao longo da experiência ao rememorarem o ingresso na profissão.

## 5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

### 5.1 SÍNTESE DA TRAJETÓRIA DE CARLA

**Carla** tem 46 anos, ingressou na carreira docente por volta do ano de 1986 e cursou Pedagogia na década de 90 em uma faculdade privada na região de Fátima do Sul/MS. Fez Especialização *Lato Sensu* em Educação Infantil e Ensino Médio logo após o término de sua formação inicial. Contudo, essa professora ingressou na carreira docente aos 16 anos, mesmo sem ter curso superior, realidade essa muito comum na época.

De acordo com ela, o desejo de ser professora aflorou desde muito cedo em sua vida e foi crescendo a partir da influência da família:

*O desejo de ser professora é desde criança, porque minha avó era professora e quando eu sai da cidade e vim morar na zona rural a casa que nós morávamos era uma escola, então, foi um sonho.*

Como podemos notar, o histórico familiar apresentou elementos que contribuíram para a escolha da profissão, pois como mencionou **Carla** ser professora foi uma realização, uma vez que desde criança conviveu com o ambiente escolar com professoras de sua família avó e irmã.



Atualmente, em 2015, fez 30 anos de dedicação à profissão e durante sua trajetória atuou tanto na rede municipal quanto na estadual de ensino, como também no sistema privado. Lecionou para turmas de Educação Infantil no início da carreira e depois passou a ministrar aulas no Ensino Fundamental e hoje trabalha com 2º ano em uma escola pública de Naviraí/MS. Faltam 3 anos para sua aposentadoria.

*Em 88 teve o concurso no começo eu trabalhava com a educação infantil aí na educação infantil eu trabalhei 10 anos aí passei no concurso e assumiu concurso e quando terminei a faculdade já estava concursada precisava primeiro terminar para poder dar continuidade as documentações.*

A inserção no campo da docência foi possível a partir da formação no curso de magistério e esse perfil formativo a acompanhou por um determinado tempo, haja vista que o fato de residir na zona rural, próximo de Dourados/MS, a impossibilitava de cursar uma universidade. Desse modo, no ano de 1990 vinculou-se a uma Instituição de Ensino Superior (IES) e, em 1993, concluiu Pedagogia.

Em seu relato abaixo podemos compreender um pouco melhor essa trajetória:

*De 86 a 99 eu trabalhei com a educação infantil, aí depois foi em 99 que teve mudança na lei que acabou a educação infantil no estado, aí passou no concurso para o ensino fundamental aí de 99 a 2000 para frente foi no ensino fundamental. Nesse período, no período anterior de 86 (...) nesse período eu fui diretora e professora aí quando eu passei de 2000 para frente (...) trabalhei como coordenadora 2 anos. Continuei professora que minha paixão é sala de aula esse ano eu estou com segundo ano do ensino fundamental que é o que sempre trabalho e vou terminar me aposentando com ele.*

**Carla** descreve uma situação de seu itinerário de vida na carreira. Desse modo, podemos observar que começou concursada na Educação Infantil em momento histórico em que o estado ofertava esse segmento de ensino. Contudo, quando essa responsabilidade passou a ficar a carga do município, com as classes extintas, seu concurso foi migrado para o Ensino Fundamental. Posteriormente, permaneceu um período como diretora e professora concomitantemente, depois assumiu a coordenação e hoje, prestes a se aposentar, atua nos anos iniciais e demonstra ser esse o espaço em que se sente melhor.

Em relação à acolhida na escola, quando era professora iniciante, afirma ter encontrado apoio em seu desenvolvimento na docência e afirma que procura receber bem os professores principiantes:

*Todas as escolas que eu trabalhei tanto em Dourados quanto aqui eu não tenho o que reclamar da acolhida pela coordenação, pela direção pela parte administrativa, tanto que eu fui tão bem acolhida que quando chega alguém de fora novo eu procuro acolhê-lo da melhor forma, ajudar no que for possível. Olha eles me deram muito apoio, era uma equipe muito boa mesmo! A diretora dessa escola onde eu assumi na rede estadual ela tinha sido minha professora do primeiro aninho, a coordenadora tinha sido a professora do 2º ano, então, por ser zona rural, um lugar pequeno todos se conheciam.*

O caso dessa docente é muito particular e quase que inusitado como podemos ver, pois a realidade em que se inseriu no mercado de trabalho revela um movimento de transferência de cargos em que ela na condição de ex-aluno, assumiu um posto de trabalho com suas ex-professoras. Isso não é tão recorrente nos tempos atuais e, por essa razão, a iniciação profissional de **Carla** parece ter ocorrido de forma mais pacífica por estar em um ambiente familiar desde a infância.

Nos primeiros anos, ela lecionou em período integral e, após dez anos, abdicou dessa condição funcional, passando a trabalhar apenas em um turno. Além disso, relatou ainda que naquele momento a escola oferecia muito apoio aos professores por meios de recursos para subsidiar o trabalho pedagógico na zona rural.

*Eu trabalhei 2 turnos durante 10 anos, só aí depois eu preferir largar e ficar com um turno só (...) eu vejo assim, quando você tem um turno (...) você consegue desenvolver mais e melhor o seu trabalho. Sempre tive o apoio pedagógico, de primeiro os recursos eram muitos, eu não sei se era porque era a região onde eu trabalhava região de Dourados. Aqui [referindo-se ao município de Naviraí/MS] eu não sei por que quando cheguei (...) senti muita diferença nessa parte!.*

A realidade descrita pela professora demonstra um percurso profissional em que na zona rural os recursos pedagógicos e materiais de apoio para a prática pareciam ser melhor distribuídos e utilizados, pois comentou ainda no momento da entrevista que na escola em que lecionava próximo a Dourados/MS existiam muitas caixas com recursos e que ao chegar em Naviraí/MS notou certo descompasso na forma de organização do apoio ao professor. Assim, podemos inferir que em um mesmo estado **Carla** vivenciou em seu início da profissão momentos distintos que ora anunciavam a abundância, ora contenção de gastos.

Além das vivências no sistema público de ensino (rural e urbano), a experiência como professora da escola privada trouxe alguns problemas na fase de entrada na carreira, como podemos observar:

*Lá por ser uma zona rural o tratamento dos pais com os filhos eram mais rígido, assim na cidade, quando cheguei eu estranhei mais a rede particular, eles [referindo-se aos alunos] são mais “danadinhos” cheio de vontade. Eu não sei se é “porque meu pai paga eu posso fazer de tudo”. Aí eu (...) achei um pouco estranho! Na rede pública (...) já passei por bons e poucos bocados com alguns alunos, a indisciplina gerada por algum motivo, criança hiperativa e além da hiperatividade tinha outras anomalias que tinha que ser tratado com Psicólogo ou Psiquiatra, problemas de família, filho que via os pais sendo assassinado, sempre tinha um motivo.*

Nas situações descritas como momentos de dificuldades nos anos iniciais da profissão, é possível identificar um elemento que corrobora os dados das pesquisas atuais que tentam caracterizar a fase do início da docência: a indisciplina.

Assim, essa dificuldade em lidar com as relações adversas à sala de aula já pode ser considerada um velho problema da profissão, pois na década de 80, mesmo com a valorização da carreira pela sociedade, o docente não conseguia superar essa questão.

## 5.2 SÍNTESE DA TRAJETÓRIA DE LUIZA

Essa professora tem 66 anos, ingressou na carreira por volta de 1965 e iniciou seus estudos no curso de Pedagogia por volta da década de 80. Contudo, por motivos particulares precisou interromper a graduação e só foi concluir a licenciatura no ano de 1992 em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada no estado do Mato Grosso do Sul (MS). Além da formação inicial, buscou conhecimentos por meio de cursos esporádicos de aperfeiçoamento na área de alfabetização.

Tal como Carla, **Luiza** iniciou na carreira como professora leiga e trabalhou sempre em turmas dos primeiros anos de escolarização (1ª a 4ª série).

Dedicou-se a docência por 33 anos de sua vida e faz 15 que está aposentada. Para ela, ser professora é uma vocação:

*Vocação você nasce com uma aptidão, por exemplo, sou de uma família de alfaiates meu pai queria que eu fosse ser costureira, mas eu não tinha vocação para ser, o meu desejo era ensinar.*

A partir da fala de **Luiza**, podemos notar que mesmo não tendo influência da família, o desejo de ser professora foi mais forte do que o ato de seguir com o segmento de atuação profissional dos pais (alfaiataria). Assim, com o término do colegial, ela relatou que foi escolhida e treinada junto com outros alunos para dar aulas.

*O meu primeiro emprego foi no Paraná, eu comecei dar aula quando estava no ginásio. Ainda não tinha o magistério e os professores, diretores, coordenação pegaram essa turma de alunos e foram trabalhando os conteúdos programados que nós deveríamos ministrar na sala de aula. Então, nós fomos assessorados pela própria escola recebendo os conteúdos específicos, como trabalhar metodologia, a postura de um bom professor, as qualidades de um professor, o professor tem que ser acima de tudo amoroso alguém que faz aquilo com amor.*

A realidade constatada no discurso da iniciação profissional de **Luiza** demonstra um momento histórico da profissão docente em que o saber fazer era mais valorizado do que o saber por que fazer, ou seja, é nítido que o docente precisava ser alguém que tivesse um grau de instrução prático que atualmente não cabe ao perfil formativo da demanda social, pois o futuro professor necessita ter um conhecimento pautado na reflexão crítica sobre sua atuação em princípios de fundamentos históricos e filosóficos, bem como em metodologias de trabalho que incorporem recursos tecnológicos.

Esses elementos não são evidenciados na trajetória formativa de **Luiza**, o que nos faz crer na supervalorização da prática docente no perfil da formação existente nos extintos cursos de formação de professores em nível médio.

Nesse sentido, ela lecionou como professora leiga por um período de 20 anos, sendo 18 destes como alfabetizadora:

*Eu comecei sendo convocada, contratada pela prefeitura. Comecei atuando com uma turma de alfabetização. Eu fui alfabetizadora durante 18 anos e era um atendimento maravilhoso na escola com muito respeito, com muito carinho, com muita ajuda onde a gente precisava. Se a gente não tinha vergonha de chegar e pedir: “como você trabalha esse conteúdo?” “eu estou com um aluno que está com dificuldade de aprendizagem” “aluno que está com dificuldade de relacionamento” “como que eu faço para ajudar aquele aluno para que ele não atrapalhe a sala de aula?”. Então, a gente tinha um assessoramento um acompanhamento uma ajuda.*

Sobre esses momentos ela relembra:

*Eu atuei 18 anos na 1ª série, na 4ª série eu trabalhei só dois anos e os outros anos foram 2ª e 3ª série. Então, 20 anos foram entre a 4ª série e a 1ª. Não me lembro do ano que era, porque só de aposentada eu já tenho 15 anos. Eu comecei a dar aula no ano de 1965, estava com 17 anos eu me avalio como uma pessoa responsável que assumiu o amor porque eu vi aqui que naquela época a criança é um ser indefeso e por que ele estava ali em busca de algo que eu poderia oferecer era o saber.*

A partir da descrição da trajetória na profissão, é possível constatar que Luiza passou por todas as fases da carreira descritas no ciclo de vida docente exposto por Huberman (1995), chegando ao à jubilação (aposentadoria). Os sentimentos em relação à docência apresentam-se bem positivos quando comparados com dados de outros estudos mais recentes que buscaram caracterizar a vida de professores aposentados como, por exemplo, o de Pizzo (2004).

Temos ciência de que as vivências da história de **Luiza** têm características próprias marcadas por um espaço temporal que diferencia suas experiências das de outras professoras e é por essa razão que a vida dos professores torna-se um instrumento de pesquisa importante, pois o sentido da carreira ganha dimensões distintas dependendo do momento histórico.

Ainda rememorando a fase de ingresso, a professora diz que não teve problemas no ambiente escolar e que fora bem acolhida e assessorada:

*Não tive problema por que eu entrei a convite, fui bem assessorada por professores, coordenadores, diretores e vice-diretora. Tinha a coordenadora e a orientadora pedagógica na época que eu estudei no Paraná eram quatro elementos que trabalhavam, era a diretora, vice-diretora, a coordenadora a orientadora pedagógica. Nós éramos assessoradas por essa equipe de especialistas.*

**Luiza** relata ainda que sempre teve o apoio pedagógico e que construía seus próprios materiais pedagógicos:

*Eu procurava criar dinâmica para trabalhar aquele conteúdo que o aluno não abstraía só o que estava no livro. Eu trabalhava com muito material de apoio que eu elaborava, a criança elaborava (...) então, é claro que no início, foi no início, mas eu finalizei como uma professora atualizada e moderna estava inserida dentro do projeto "Novo projeto de atualização", por exemplo, Matemática eu não trabalhava Matemática, a teoria pela teoria, era a teoria pela prática, era com muito materiais didáticos, muitos jogos, era com competições, então, esse recurso é o professor que vai descobrindo.*

As dificuldades que teve em sala de aula foram superadas com base no apoio pedagógico que tinha da equipe escolar, com os recursos extras construídos para trabalhar com esses alunos e utilizando princípios da Psicologia, que de acordo com a professora foi possível a partir da participação em cursos de atualização profissional disponibilizado aos professores em exercício na década de 70.

*Eu elaborava o meu material extra para trabalhar com essas crianças que tinham dificuldades em indisciplina, quantas vezes os serventes iam buscar os alunos nas casas, até isso a gente fazia. Então, depois de conversar com essas crianças é difícil (...) porque a sua sala está lá só, mas eu sempre fui muito criativa. Eu ia trabalhando sem que as crianças percebessem e também não demonstrava a minha alteração e sempre trabalhando com amor (...) é a gente olhar para aquela criança e sabe que ela está ali e nós que temos que proporcionar meios para ela sentir-se amada, valorizada, que ela é útil porque ela tem valor certo?! Eu nunca fiz (...) 'botar' aluno para fora da sala. Isso é antipedagógico, antiético (...) nunca admiti isso, nunca aceitei isso na minha sala de aula. Com 33 anos de trabalho colocar uma criança (...) mata a dignidade da criança, professor que ama e sabe qual é o seu trabalho dentro da sala de aula, que ele está ali como uma peça fundamental, é uma responsabilidade.*

Para essa docente, o tempo de atuação no magistério contribui para o aprimoramento da carreira, em sua fala fica notório que a experiência auxiliou na constituição de sua prática. Essa compreensão também foi evidenciada no estudo de Guarnieri (1996) em que a autora constatou, no discurso dos professores, que a superação das dificuldades foi possível a partir da trajetória profissional, uma vez que ele vai tornando-se experiente com o tempo e demonstra que é no exercício da docência que se torna professor.

Percebemos na prática dessa professora algumas características como amor, cuidado e ajuda as famílias que deixam claro a inversão do papel do docente, tornando-se assim um atendimento voltado não para o processo de ensino e aprendizagem, mas para práticas assistencialistas. O docente se deixava levar pelo lado pessoal, esquecendo o profissionalismo.

Fontana (2000), ao discutir o processo de constituição do ser professora, diz que quando o professor não sabe o que fazer ele ama e, esse sentimento, fica claro em algumas das falas de **Carla** e **Luiza** nossas colaboradoras. Logo, é recorrente pautarem seu conhecimento no senso comum e não em autores que embasarem suas teorias, o que justifica a predominância do lado afetivo, do amor, da vocação e isso demarca a ausência de profissionalismo.

Por fim, constatamos que mesmo após a formação no curso de Pedagogia, **Luiza** continuou recorrendo às práticas que não condiziam com suas reais atribuições que deveriam ser pautadas no saber científico.

### 5.3 HISTÓRIAS SINGULARES E UM DESTINO PLURAL: A DOCÊNCIA NO MEIO DO CAMINHO

As duas professoras experientes que contribuíram com suas histórias de vida demarcaram o processo de construção da carreira docente ao rememorarem a trajetória profissional em anos anteriores. Como verificamos a docência, no contexto em que ingressaram no magistério, apresentou-se com características singulares variando as formas e os elementos constituintes da prática pedagógica de acordo com o momento histórico e regional.

Nesse sentido, embora as histórias tenham pluralidade em alguns aspectos, suas trajetórias apresentam pontos singulares porque cada memória do início da carreira é única. Ao confrontar as narrativas de **Carla** e **Luiza**, é possível perceber que as duas mencionam que a opção pela docência deu-se a partir do ato vocativo, uma vez que esse desejo aflorou ainda na infância.

Gatti (2009) descreve que são vários sentimentos que motivam as pessoas para o exercício do magistério. Dessa maneira, as motivações para o ingresso na carreira evocadas pelos docentes envolvem:

[...] valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação, o amor pelas crianças, o amor pelo outro, o amor pela profissão, o amor pelo saber e a necessidade de conquistar logo certa autonomia financeira (GATTI, 2009, p.10).

Além da vocação, a autora relata que as pessoas que optam por ingressar na carreira docente justificam suas escolhas pelo fato de ter um salário fixo e pela possibilidade de independência financeira. No caso pesquisado, as professoras experientes foram motivadas pelo amor à profissão, ou seja, a vocação que acreditaram ter.

A partir dos relatos de **Carla** e **Luiza** nota-se que quando iniciaram a carreira docente eram respeitadas e valorizadas, como também bem remuneradas para o exercício desse ofício. Contudo, atualmente percebemos o inverso: a profissão vem sofrendo uma grande desvalorização, o piso salarial é bastante insatisfatório e a jornada de trabalho é excessiva quando o docente pretende ter uma renda um pouco maior, pois para tal acaba assumindo entre 40 e 60 horas semanais.

Ao estudarmos a história de vida dessas professoras foi possível compreender suas experiências e práticas pedagógicas no sentido de caracterizar, a partir da memória, a constituição do desenvolvimento profissional delas e isso pode servir de parâmetros para resgatar o percurso histórico da docência.

Nessa perspectiva, a afetividade se fez presente constantemente nas narrativas da trajetória no espaço escolar, o que sinaliza para a dimensão da relação professor/aluno como sendo um ponto importante para permanência na carreira. Sobre essa questão, Nóvoa (1992, p. 09) no livro vida de professores menciona que as pesquisas ligadas aos relatos da história não é possível dissociar o “[...] eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e ideais, e muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”.

Nesse contexto, por meio das memórias conseguimos lembrar e ilustrar situações que apontaram o quanto o ser professor era respeitado e valorizado. As lembranças revividas demarcaram momentos que revelam o privilégio da docência entre os anos 60 e 80 a partir do status e prestígio social dessa carreira. Marcelo García (2010, p. 21) ao apresentar pontos sobre a valorização docente até o século XX descreve que “[...] pertencer ao sistema educativo – ser mestre ou professor – era um verdadeiro privilégio, que permitia a incorporação a um âmbito respeitável e prestigioso, com possibilidades de auto-realização e um sentido de pertencimento significativo”.

A realidade do trabalho no magistério narrada por **Carla** e **Luiza** são contrárias à fase de entrada na carreira hoje em dia. A forma de ingresso e os problemas dos professores iniciantes no século XXI são bem diferentes daqueles postos em suas trajetórias quando eram principiantes. Atualmente “[...] o trabalho docente tem sido qualificado como um trabalho de risco, participando de quase todos os fatores considerados habitualmente como fonte de fadiga nervosa [...]” (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 21).

No percurso de iniciação profissional declarado pelas professoras experientes, a autonomia e a participação nas decisões em relação à função do professor aparentavam ser mais frequente e comum no cotidiano delas que, apesar de leigas, eram bem acolhidas no espaço escolar e tinham apoio/colaboração de seus colegas de trabalho.

De modo comum, nas narrativas das duas docentes não identificamos as dificuldades apontadas por Huberman (1995), Marcelo García (1999) e Tardif (2002), o que nos levar a crer que a etapa do ingresso na docência na década de 60 e 80 era bem diferente da realidade atual e isso, aparentemente, permite inferir que os professores principiantes nesse período não tinham tantas dificuldades, bem como



que a escola era um espaço coletivo de aprendizagens. Em outras palavras, a partir dos dados desse estudo, podemos afirmar que as dificuldades do começo da carreira apresentam elementos e características que se diferem dependendo da época, do contexto histórico e da região em que os docentes assumem seus postos de trabalho.

Pizzo (2004) considera que são vários os fatores que influenciam o início da docência, pois não é um processo linear e fechado e tudo depende do contexto em que os professores vivem, as experiências que tiveram e a formação obtida.

O sentido sobre o trabalho para as entrevistadas fortaleceu-se na medida em que tiveram contato com a prática pedagógica. Assim, percebemos nas narrativas de vida que a experiência adquirida nos primeiros anos de docência marca a constituição do ser professora ao longo da trajetória profissional no caso pesquisado. Esses dados permitem corroborar as ideias de Tardif (2002, p. 261) quando o autor descreve que “[...] os primeiros anos da prática profissional são decisivos para aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional”.

Para Marcelo García (2010) o professor começa a construir sua identidade profissional enquanto aluno, consolida na fase de formação e vai se prolongando por toda a carreira docente. De acordo com o autor:

A identidade profissional docente se apresenta, pois com uma dimensão comum a todos os docentes, e com uma dimensão específica, em parte individual e em parte ligada aos diversos contextos de trabalho. Trata-se de uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve (2010, p.19).

Nesse entendimento, a identidade do profissional se dá na relação entre as experiências do individual com o coletivo, pois é na articulação dessas vivências que os saberes da docência parecem se consolidar.

Por fim, com a experiência de pesquisa sobre a história de vida ao recordar processos de iniciação à docência em anos anteriores, foi confirmada a tese de que os saberes da profissão são oriundos de fontes diversas (família, escola, universidade, entre outros) como também adquiridos em tempos diferentes com mencionam Tardif e Raymond (2000).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto, procuramos caracterizar como era o início da docência nos anos de 1960 e 1980 a partir de memórias de professoras experientes na profissão. Para tal, recorreremos à história de vida de duas docentes como fonte direta de coleta de dados.

A partir da experiência de coleta de dados, percebemos que a escolha pela profissão permanecia atrelada ao ideário vocacional e ao desejo de ser professora desde a infância, características estas que se diferem atualmente das justificativas da maioria dos que ingressam na docência que apontam o fácil acesso ao curso e a independência financeira como sendo motivações para a carreira.

De modo comum, as professoras colaboradoras dessa pesquisa não passaram no início de sua trajetória profissional pelos mesmos sentimentos descritos na literatura pelos autores como, por exemplo, o “choque da realidade” constata por Veenman (1988), a insegurança e a falta de confiança em si próprio, descritos por Marcelo García (1999) e Tardif (2002), pois naquela época, quando chegavam às instituições, eram bem acolhidas pelos coordenadores e pelos professores mais experientes.

As docentes relataram que quase não tiveram dificuldades com os alunos, eram poucos os indisciplinados e elas sabiam como lidar, uma vez que aprendiam a lidar com tais questões na formação e tinham o apoio pedagógico. Para a superação das dificuldades iniciais na docência, elaboravam materiais extras para trabalhar com seus alunos e também recorriam à prática dialógica em sala de aula. Nesse sentido, ao contrário do que nos diz Veenman (1984), que um dos principais problemas enfrentados pelos professores iniciantes é a indisciplina dos alunos, isso não apareceu fortemente no discurso de **Carla e Luiza**.

Acreditamos que o fato do início da carreira nos anos em que essas professoras ingressaram na profissão não exigir formação específica, possa ter influências no processo de desvalorização da carreira docente ao longo do tempo, uma vez que isso levou a sociedade a entender a figura do professor como sendo um mero transmissor de informações e não como um coprodutor do conhecimento científico que necessita de uma formação para atuação pedagógica.

Uma perspectiva de estudo em ações futuras reside na possibilidade de aprofundar reflexões sobre os elementos que contribuíram para a desvalorização da

carreira docente, tendo em vista que as professoras dessa pesquisa apontam a docência como uma profissão de sucesso nas décadas de 60 e 80.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org). **Avaliação e erro construtivo libertador**: uma teoria prática includente. Porto Alegre: EDIPURS, 2000.

BRANDÃO, V. M. A. T. Memória (auto) biográfica como prática de formação. **Revista ambiente e educação**, volume 1, São Paulo, 2005. Disponível em: < [http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_1/art7vera.pdf](http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_1/art7vera.pdf)>, Acesso em: 02, fev. 2015.

BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985 –2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>, Acesso em: 05, fev. 2015.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>>, Acesso em: 13, abr. 2015.

CAVACO, M. H. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995, p.155-191.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. 2005.

CORSI, A.M. **O início da construção da profissão docente**: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação). CECH/UFSCar, 2002.

CUNHA, L. de A.; MENDES, B. M. M. **A pesquisa narrativa no contexto da formação docente**. 2011. Disponível em: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_08.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_08.pdf), Acesso em: 03 abr. 2015.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre, 2010.

FEIMAN-NEMSER, S. Staff development and learning to teach. In: Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association, 1982, Detroit. **Anais...** Detroit: AERA, 1982. p. 1-18.

FONTANA, R. A. C, **Como nos tornamos professoras?** Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, 2005. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132005000200013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132005000200013&script=sci_arttext)>, Acesso em: 03, mar. 2015.

GATTI, B. A. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2009 (Relatório de pesquisa).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas S. A, 6º edição, 2008.

GUARNIERI, M.R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 1996.

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

JOSSO, M. C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, vol. 25. São Paulo, Brasil, 1999. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000200002&script=sci_arttext)>, Acesso em: 05, mar. 2015.

LEITE, Y. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. 2011. 87 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

LIMA, E. F. de (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livros, 2006.

LOPES, L. **Histórias de professores aposentados: (re)visitando trajetórias profissionais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2010.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente**. Belo Horizonte: 2010. Disponível em: < <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>>, Acesso em: 25, abr. 2015.

MARIANO, A. L. S. A aprendizagem da docência no início da carreira: Qual política? Quais problemas? **Revista Exitus**. Volume 02. Nº 01, Jan./Jun. 2012. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/revistaexitus/revistas/volume-ii/artigos/a-aprendizagem-da-docencia-no-inicio-da-carreira-qual-politica-quais-problemas/view>, Acesso em: 03, abr. 2015.

MEIRA, V. R. A. **Professores aposentados**: quais os motivos para o seu retorno à docência? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP. 2012.

MENEZES, J. M. F. de. Memória, autobiografia e relatos de formação: a escola, a sala de aula e o fazer docente. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Histórias de vida e formação de professores**. Salto para o futuro. Boletim 01, março. 2007.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986

NONO, M. A. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

PAPI, S.; MARTINS, P. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n. 03, p. 39-56,dez/2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>>, Acesso em: 30, jan. 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIZZO, S.V. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2004.

QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do “indivizível” ao “dizível”. In: SIMPSON, O.de M. V. (Org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988.

SOUSA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.25, n. 11, jan./abr., 2006. Disponível em: < [http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/a\\_arte\\_de\\_contar\\_e\\_trocar\\_experiencias\\_reflexoes\\_teorico\\_metodologicas\\_sobre\\_hist.pdf](http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_arte_de_contar_e_trocar_experiencias_reflexoes_teorico_metodologicas_sobre_hist.pdf)>, Acesso em: 12, mar. 2015.

SOUZA, E. C. A formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto) biográfica. In: BRAGANÇA, I. F. de S.; ARAÚJO, M. da S.; ALVARENGA, M. S.; MAURÍCIO, L. V. **Vozes da Educação**: memórias, histórias e formação de professores. Rio de Janeiro: DP et al. 2008.

SOUZA, E. C.; SOUSA, C. P.; CATANI, D.B. La reserche (auto)biographique et l'invention de soiau Bresil. **Colloque International (1986 – 2007) Le Biographique**,

**la réflexivi téetles temporalités. Articuler Langues, culture set formation.** Université François -Rabelais, Tours-França, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 5.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND. D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro/2000.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente.** Madrid-Espanha: Narcea, 1988.

VEENMAN, S. Problemas percebidos de professores iniciantes. **Review of educatinal Research**, v. 54, n.2. 1984.