Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.79594
**e79594**

# APRENDER A ENSINAR: O QUE DIZEM DOCENTES EM DIFERENTES FASES DA CARREIRA

*Laura Valadares*
*Laélia Portela Moreira*

**Resumo**
Neste artigo são apresentados os resultados de uma pesquisa na qual se buscou compreender como professores aprendem a ensinar, a partir da ótica de três professores iniciantes, três experientes e três aposentados. Teoricamente fundamenta-se na contribuição de Garcia, Feiman-Nemser e Huberman, que apresentam, no conjunto, relevantes contribuições sobre as diferentes fases e desafios da docência. Foram realizadas nove entrevistas narrativas, cujo conteúdo foi tratado de acordo com as recomendações de Bardin. Os resultados mostraram que, para os participantes da pesquisa, "tornar-se professor" é uma construção que necessita da teoria e que encontra na prática e nas relações com os alunos, com os pares, e outros atores da escola, seu principal espaço de formação.
**Palavras-chave:** aprendizagem da docência; saberes docentes; desenvolvimento profissional docente.

# LEARNING TO TEACH: WHAT TEACHERS IN DIFFERENT CAREER STAGES SAY

**Abstract**
This article presents the results of research aimed at understanding how teachers learn to teach, from the perspectives of three novice, three experienced, and three retired teachers. The theoretical framework is grounded in the contributions of Garcia, Feiman-Nemser, and Huberman, who collectively provide relevant insights into the different phases and challenges of teaching. Nine narrative interviews were conducted, and their content was analyzed according to Bardin's recommendations. The findings indicated that, for the participants in the study, "becoming a teacher" is a process that requires theory and finds its primary developmental space in practice and relationships with students, peers, and other school stakeholders.
**Keywords:** teacher education; teacher knowledge; teaching practice.

# APRENDER A ENSEÑAR: LO QUE DICEN LOS PROFESORES EN DIFERENTES ETAPAS DE LA CARRERA

**Resumen**
En este artículo se presentan los resultados de una investigación que buscó comprender cómo los profesores aprenden a enseñar, desde la perspectiva de tres profesores principiantes, tres experimentados y tres jubilados. Teóricamente se fundamenta en las contribuciones de García, Feiman-Nemser y Huberman, quienes ofrecen importantes entendimientos sobre las diferentes fases y desafíos de la enseñanza. Se llevaron a cabo nueve entrevistas narrativas, cuyo contenido fue analizado según las recomendaciones de Bardin. Los resultados muestran que, para los participantes en la investigación, "convertirse en profesor" es una construcción que requiere teoría y que encuentra en la práctica y en las relaciones con los alumnos, los colegas y otros actores de la escuela, su principal espacio de formación.
**Palabras clave:** formación docente; conocimiento del docente; práctica docente.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.79594
**e79594**

## INTRODUÇÃO1

A chegada do professor na escola é um momento de incertezas, vulnerabilidade e solidão (Garcia, 2010). É também o período em que tem início a aquisição dos conhecimentos necessários para o restante da carreira. Para Garcia (2010), a construção da docência não é algo que se conquiste junto com a titulação. Envolve um processo individual e coletivo em que o professor se forma e autoforma constantemente, em sua relação com a prática e a partir de suas experiências e das reflexões que faz sobre estas.

A pesquisa teve como objetivo compreender como professores aprendem a ensinar, a partir da ótica de nove docentes em diferentes fases da carreira. Com base em suas experiências nas escolas em que atuam ou atuaram, buscou-se analisar suas concepções de aprendizagem da docência, os desafios que enfrentaram, bem como as soluções encontradas.

O início da docência é um período delicado e, como aponta Feiman-Nemser (2001), pode influenciar o professor pelo resto de sua carreira. Apesar de ser um acontecimento único, "ser professor" é algo que vai se modificando e se construindo ao longo da carreira. Assim, nos limites deste artigo, nossa ênfase recairá sobre a avaliação que os entrevistados na pesquisa fizeram de suas trajetórias na direção do "tornar-se professor", destacando-se, além das dificuldades narradas, as transformações pessoais e profissionais que vivenciam e vivenciaram no exercício da docência. Além desta introdução e das considerações finais, o artigo apresenta algumas contribuições teóricas de autores que tratam da aprendizagem, e, em seguida, são discutidos os resultados das entrevistas realizadas com os professores, que focalizaram, além de sua formação e inserção na docência, os principais desafios enfrentados em suas trajetórias, assim como as diferentes estratégias de que lançaram mão para enfrentá-los.

## A DOCÊNCIA EM DIFERENTES FASES DA CARREIRA

A docência apresenta diversas peculiaridades que fazem dela uma profissão única. Não basta saber um conteúdo, é preciso também saber como ensinar, para quem ensinar e qual a razão de ensinar. Alguns estudos sobre a aprendizagem da docência tratam especificamente dos desafios dos primeiros anos da carreira dos professores; outros, porém (Garcia, 2010; Feiman-Nemser, 2001; Huberman, 1989, entre outros), analisam as diferentes fases da carreira do professor com suas características e desafios.

Segundo Garcia (2010), ser professor envolve saber além do conteúdo. É necessário saber sobre si, como professor, entender quem são os alunos, o contexto em que estão inseridos e como ensinar. O trabalho realizado pelo professor é uma mistura de técnica, reflexão, conhecimento do conteúdo, domínio dos saberes pedagógicos e de métodos de ensino diversos, flexibilidade, saber interagir e lidar com emoções. O desenvolvimento profissional docente, segundo Marcelo (2009), é entendido como uma formação contínua, que exige do professor postura indagadora e análise constante da própria prática, o que não é apenas importante, mas também desafiador.

Huberman (1989) traz o conceito de "ciclo de vida profissional dos professores" dividido em cinco partes: a entrada na carreira, a estabilização, a diversificação, a serenidade e o

1 A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estácio de Sá (Parecer No. 5.571.983). Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram explicitados os riscos e benefícios da pesquisa e assegurados a confidencialidade e o anonimato, com exceção de um entrevistado, que consentiu em ser identificado.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.79594
**e79594**

desinvestimento. O desenvolvimento da carreira é entendido como um processo e não como uma série de eventos estáticos que ocorreriam da mesma forma para todos os professores.

Na fase inicial, momento em que os professores carecem ainda de experiência e se deparam com um abismo entre os ideais profissionais e a rotina da sala de aula, a preocupação principal desses docentes é se estão à altura do desafio de ser professor. Seria também um período em que coexistem, para muitos, as dimensões da "sobrevivência" e de "descobertas". A fase seguinte é a da "estabilização", caracterizada, em geral, por um ato administrativo (uma nomeação oficial ou concessão de posse) e na qual o professor já conta com um repertório e um estilo de ensinar adquiridos nos primeiros três a quatro anos.

A terceira fase, a da "experimentação" ou "reavaliação", é aquela em que o professor, ao consolidar sua maneira de ensinar, começa a fazer experimentos, enfrentando, muitas vezes, barreiras institucionais, novas responsabilidades e mudanças na carreira. É também um momento em que se abre espaço para um balanço e mesmo para uma "crise no meio da carreira". A quarta fase é dividida em duas:, a "serenidade" e o "conservantismo". A serenidade seria uma fase em que o ativismo dá lugar a uma perda de entusiasmo, regada de confiança e autoaceitação. O "conservantismo" abarca professores que reclamam dos alunos, os quais seriam menos disciplinados que os das gerações anteriores, e consideram os colegas de profissão mais jovens menos compromissados; esses professores teriam maior resistência à inovação e nostalgia do passado.

A última fase, a do "desinvestimento", consistiria em um desligamento gradual do trabalho; se o professor tiver passado pela fase anterior de forma tranquila, o desinvestimento seria sereno, passando o professor a procurar interesses fora da escola, ou amargo, marcado pela desilusão com a carreira e com o futuro da profissão.

Feiman-Nemser (1983, 2001) enfatiza a importância do primeiro ano da docência em relação à permanência na carreira e à construção da identidade do professor, que ocorre em um *continuum* dividido em quatro partes: a de "pré-treinamento", que diz respeito ao que os professores aprenderam ao longo da vida, sem saber que estavam moldando seu futuro ensino; a de "pré-serviço", que é a da formação formal; a fase de "indução", que se refere ao(s) primeiro(s) ano(s) de docência, e a fase, "em serviço", que abrange o restante da carreira.

A autora explica que os professores iniciantes têm preocupações mais imediatistas, ao passo que os professores maduros têm mais noção, não apenas da sala de aula em geral, mas também da relação entre a sua sala de aula e a escola como um todo. Depois que os professores passam a dominar as tarefas de ensino, eles podem seguir por dois caminhos (Feiman-Nemser, 1983). No primeiro, estabilizariam o estilo de ensinar, criando rotinas viáveis, e passariam a resistir aos esforços para mudanças. No segundo, continuariam a mudar, buscando desafios e estímulos para continuar o trabalho, tentando aprender e realizar mais com seus alunos.

A autora aponta, também, que o trabalho diário de ensinar molda as noções dos professores sobre como alguém se torna um bom professor. Por essa razão, muitos professores são cautelosos em revelar problemas, e reticentes em entrar no domínio privado da sala de aula de outro professor, o que limitaria as chances de receberem conselhos ou obterem um retorno sobre seu progresso como professor.

A construção da identidade profissional é um processo complexo, que funde ideais e realidades passadas, presentes e futuras. E para aprender a agir como um professor, além de um repertório de habilidades, estratégias e rotinas é preciso capacidade de julgamento, para saber o que fazer e em que momento.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.79594
**e79594**

Shulman e Shulman (2016) propuseram um novo modelo conceitual para entender como os professores aprendem e se desenvolvem em diferentes contextos. Os autores identificaram seis aspectos fundamentais para o desenvolvimento de um professor competente: visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade. Um professor competente é aquele preparado com uma visão clara da docência, motivado, capacitado (possui conhecimento e habilidades), reflexivo (aprende com a prática) e participativo em uma comunidade profissional.

A próxima seção apresenta os resultados da pesquisa realizada com os professores.

## Tornar-se professor na perspectiva de professores em diferentes fases da carreira

Nesta seção serão apresentados os resultados da pesquisa e os caminhos percorridos para alcançá-los. A escolha da abordagem qualitativa foi considerada a mais adequada para captar aspectos da vivência dos professores, bem como os significados dessas experiencias. Foram entrevistados nove docentes: três iniciantes, três experientes e três aposentados[2]. A definição de iniciantes foi baseada em Garcia, que considera iniciantes os que estão nos primeiros cinco anos de profissão.

A produção de dados incluiu, inicialmente, o preenchimento de um formulário para composição do perfil dos entrevistados, abrangendo informações sobre formação acadêmica, faixa etária, gênero, ano em que lecionam, tempo de experiência, escolaridade dos pais, escolas em que estudaram, escolas trabalham ou trabalharam. Na sequência, foram realizadas nove entrevistas semiestruturadas, procedimento escolhido por possibilitar maior liberdade para os entrevistados falarem de suas experiências.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e lidas diversas vezes com o intuito de compreender melhor o que foi dito, as nuances possíveis e o que havia de semelhante e diferente em relação ao que disseram os professores. Para preservar a identidade dos entrevistados, além de um número para cada um, seus nomes foram substituídos pela letra "P" acompanhada de "I", para iniciante, "E" para experiente e "A" para aposentado/a. Das nove entrevistas, oito foram realizadas de forma remota, utilizando a plataforma *Teams*, e uma de modo presencial, a pedido de uma das professoras, que preferiu ser entrevistada no local de trabalho.

Concederam entrevistas oito mulheres e um homem. A faixa etária variou de 32 a 72 anos. As três professoras iniciantes ingressaram mais tarde na profissão, em comparação com os aposentados; as experientes, após formação em nível pós-médio, depois de já terem trabalhado em outras áreas. Foi possível perceber que as professoras experientes contam o mesmo tempo, ou até mais, de experiencia que as professoras aposentadas. P1E, por exemplo, tem 36 anos de experiência, mais do que duas das aposentadas. O quadro a seguir traça o perfil dos entrevistados.

[2] Um dos entrevistados aposentados foi o professor José Pacheco, que consentiu em ser identificado.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2024.79594
e79594

**Quadro 1 - Perfil dos professores entrevistados.**

| Professor | Idade | Sexo | Formação | Tempo de experiência e *loci* de atuação |
|---|---|---|---|---|
| P1E | 62 anos | Feminino | Doutoranda em Educação | 36 anos -escola pública. |
| P2A | 62 anos | Feminino | Mestre em educação | 30 anos - em escolas pública e privada. |
| P3E | 61 anos | Feminino | Pedagoga e Psicopedagoga | 30 anos - escola pública. |
| P4E | Não respondeu | Feminino | Especialização em pré-escola, Psicologia e Magistério | 30 anos -escola pública e Degase. |
| P6I | 34 anos | Feminino | Pós-Médio em formação de professores. Cursando pedagogia a distância | 3 anos- escola pública. |
| P7I | 35 anos | Feminino | Pós-Médio em formação de professores. Cursando pedagogia a distância | 4 anos- escola privada. |
| P8A | 51 anos | Feminino | Normal (Escola Estadual Julia Kubitschek) e psicopedagoga | 32 anos- Escola pública. |
| P9I | 32 anos | Feminino | Pós-Médio em formação de professores. Cursando pedagogia a distância | 5 anos- escola privada. |
| José Pacheco | 72 anos | Masculino | Mestre em Ciências da Educação | 30 anos à frente da escola pública portuguesa "Escola da Ponte". |

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa

As entrevistas foram realizadas, com professores que nos foram indicados, de sete de setembro a 20 de outubro de 2022 e tiveram duração de 30 minutos a uma hora e 20 minutos. As entrevistas foram gravadas com consentimento dos participantes, posteriormente transcritas e minuciosamente revisadas para capturar nuances e identificar semelhanças e diferenças entre as respostas.

Os dados foram interpretados e analisados segundo a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1995). Primeiramente, foi realizada uma fase inicial de "pré-análise", caracterizada pela técnica da "leitura flutuante". Em seguida, os dados foram sistematizados para criar categorias organizadoras do conteúdo das entrevistas, visando responder às questões de pesquisa. Por fim, ocorreu a análise e interpretação dos resultados, utilizando-se o referencial teórico para fundamentar os achados da pesquisa.

## A escolha da carreira e os primeiros desafios encontrados

As entrevistas renderam um material denso e detalhado e foram entremeadas por histórias de vida, experiências docentes ricas e nos oportunizou compreender a visão dos participantes em relação à docência de forma única. Na sequência, serão analisados os dados obtidos nessas conversas, organizados em torno das seguintes categorias: escolha da docência, formação inicial e

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.79594
**e79594**

entrada na escola, desafios, estratégias e experiências significativas, mudanças na carreira e visão da docência.

Sobre a escolha da carreira e entrada na docência, das oito entrevistadas seis citaram a escolha pela docência como algo que veio da infância, por gostarem de brincar de dar aula, por darem aula para os colegas, na Igreja ou por influência da família ou de alguma professora da infância. A entrevistada P1E fez o curso normal ainda adolescente, com 14 anos, por influência "da minha mãe mesmo, que era formada, né"?

Outras duas entrevistadas também contaram sobre as influências e motivações que determinaram a escolha da carreira:

> [...] desde pequena, eu sempre tive essa vontade. [...]por influência de uma professora minha [...] ela ficou gravada na minha mente assim, de uma forma [...] desde aquele momento, eu sempre disse que eu queria ser professora [...] (P9I).
> [...] eu queria ser mesmo professora né? Que eu já dava aula pras minhas bonecas, aquelas coisas de criança né? Aí fui fazer o meu normal. (P3E).

As brincadeiras da infância relatadas e imitação do que viam as professoras fazerem constituem, segundo Garcia (2010), parte da formação da identidade profissional do professor, que começa na escola, se consolida durante a formação inicial e continua a ser moldada ao longo da carreira.

Ao perguntarmos a Pacheco o que o motivou a se tornar professor ele afirmou que que as pessoas escolhem ir para a educação por amor ou por vingança. "Eu fui por vingança. Fiquei por amor. Fui para vingar aqueles que a escola exclui. Fiquei para tentar que a escola fosse um berço de igualdade. [...] fiquei por amor, porque o ato de educar é um ato de amor e de coragem".

Quanto à avaliação da formação inicial, sete entrevistadas consideraram o curso de formação muito e importante para a inserção na docência. Contudo, fizeram algumas ressalvas: uma das entrevistadas declarou que entrou na escola sem saber como alfabetizar; outra afirmou que a teoria foi diferente da prática; outra assinalou que sentiu falta de melhor preparação para a inclusão de alunos e um conhecimento melhor da estrutura e funcionamento da escola[3].

Como destaque, o depoimento de uma única entrevistada, para quem curso algum forma um professor na totalidade; no seu caso, foi na escola que aprendeu a ser professora. Pacheco corrobora, porém de forma crítica, essa posição e menciona mais especificamente o curso de Pedagogia, que "[...] funciona para fornecer um diploma, mas não faz um professor, e, sim, um dador de aula". Critica também as escolas que tentam ensinar todos ao mesmo tempo, o que não funciona, como constatou na primeira crise de sua carreira. Afirma que essa forma de ensinar,

> [...] desrespeitando o ritmo, desrespeitando o poder linguístico, desrespeitando os estilos de inteligência, desrespeitando a lateralidade predominante [...] é um genocídio educacional. Mas a culpa não é dos professores.. A responsabilidade é da imposição de um modelo educacional do século 18 e 19 no século 21.

Sobre a inserção na docência, seis entrevistadas afirmaram que a entrada na docência foi tranquila, natural e sem grandes dificuldades. As duas professoras aposentadas foram as que mais relataram dificuldades, além de Pacheco. P2A aponta que se sentiu insegura, pois foi designada para uma turma de alfabetização com crianças que já não tinham aprendido com outras professoras e ela não sabia alfabetizar. Para Pacheco, precisar alfabetizar teria sido o motivo da segunda grande

[3] Cabe destacar que dificuldades para alfabetizar, lidar com alunos especiais incluídos, além da falta de apoio das famílias são problemas que vêm sendo apontados em outras pesquisas, como no artigo de Silva e Moreira, 2020.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.79594
**e79594**

crise moral e ética que teve como professor. Precisava ensinar a alunos que já haviam sido reprovados seis vezes e eram considerados burros. Os professores que o antecederam ensinaram pelo método fônico, que também era o único conhecido por ele. A solução que encontrou foi trabalhar em equipe. Primeiro com os pais e depois com dois professores.

Ainda sobre o início da docência, P8A se disse assustadíssima e que assumiu uma turma sem nenhum tipo de conversa ou planejamento, mostrando a omissão da escola da escola em relação ao acolhimento dos iniciantes.

Neste ponto, cabe discutir a afirmação da maioria das professoras entrevistadas de que o início da docência teria sido tranquilo, sem grandes dificuldades. Os trechos seguintes mostram uma possível contradição, constatada no transcorrer das entrevistas:

> Se você não fez um bom trabalho lá na alfabetização, essa criança vai arrastar isso por muito tempo. Então o meu medo era esse. Era o medo de não conseguir (P9I).
> Eu senti um pouco de dificuldade porque o comportamento era péssimo da turma. [...] eram crianças que não tinham limite nenhum [...]. Eu tinha alunos que subiam pelas carteiras... (P3E).

Estariam as professoras romantizando ou minimizando seus desafios como forma de autoafirmação ou por considerarem que reconhecer as dificuldades possa representar demérito para elas como profissionais?

PA2 conta que, no início, tinha ideias mais rígidas. Chegou à escola querendo impor as coisas, achando que conseguiria ensinar de determinadas formas; era difícil aceitar que o aluno não conseguisse aprender conforme ela havia planejado. Atribuía o insucesso à falta de aptidão dos estudantes, sem considerar que talvez estivesse enfrentando dificuldades naturais do início da docência.

Um ponto que se destacou foi o fato de as professoras iniciantes citarem a Internet como meio de se manterem atualizadas e de procurarem novas formas apresentar o conteúdo aos alunos. Elas citam o Youtube como uma ferramenta muito importante, embora não tenham demonstrado preocupação com a construção de conhecimentos de forma menos pragmática e imediata, sem menção também à confiabilidade dessas informações. É inegável, porém, que as professoras iniciantes se mostraram proativas, interessadas em melhorar e conquistar a atenção dos alunos.

## Aprendizagem da docência: estratégias e experiências significativas

Sobre a aprendizagem da docência, os entrevistados foram unânimes em dizer que a prática foi essencial para aprenderem a ensinar. P1E aponta a importância da observação do trabalho de colegas, a reação dos alunos, conversas com a coordenação, com o orientador, leituras e estudos, assim como a procura por novidades relacionadas à educação, como, por exemplo, os avanços da neurociência para ajudar a entender como as crianças aprendem.

P2A acredita que a experiência pessoal é fundamental para o desenvolvimento da identidade profissional de um professor. Atribui igual importância à formação acadêmica e ao autoestudo. Valoriza a teoria aprendida na universidade, mas ressalta que a prática e a troca de ideias com colegas também são cruciais para o desenvolvimento do professor. Para ser professor, argumenta, é preciso "o molho todo. A teoria que carregamos como uma mochila, a prática e a troca com os colegas".

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.79594
**e79594**

P6I deixa claro que se formou na escola; o curso de formação lhe deu uma direção, mas foi na escola que ela se tornou professora. Acrescenta que "[...] não existe metodologia correta, padronizada, engessada [...] o ensino é a necessidade do aluno e todas as metodologias possíveis".

P4E mencionou o uso de "truquinhos". Formada em Psicologia, afirma que teve dificuldade de criar materiais para usar em sala de aula e por isso teria procurado a formação do Normal, com o intuito de aprender a prática do que denomina "truquinhos".

P3E explica que no início da carreira "faltava prática, experiência, manejo de turma"; no meio da carreira ela começou a ter mais experiência, e agora, no final, entende que consegue equilibrar teoria e prática e ensinar de forma mais harmônica.

P8A informa que aprendeu a ensinar observando outras professoras, conversando, pesquisando e acrescendo "o meu ingrediente". Considera difícil encontrar professores do seu nível, pois lhes falta a "manha" de ensinar, essa capacidade de observar e acrescentar o seu ingrediente.

Tanto P9I quanto P7I falam sobre a aprendizagem da docência com pesquisas na Internet e com a observação do trabalho de colegas.

P4E explica o que considera um eixo permanente para ensinar: observar e aguardar as respostas dos alunos. Acrescenta que algumas leituras são responsáveis por garantir os fundamentos, que "brotam" quando surge a necessidade. Valoriza o que encontra nos livros e, em seguida, busca um meio concreto de trabalhar essas ideias com as crianças.

Posição divergente apresenta Pacheco, para quem a formação deve acontecer a partir de três grandes princípios: o primeiro é que o formando deve ser considerado sujeito de aprendizagem e não um objeto a quem se vai ensinar algo. O segundo princípio é que toda formação é isomórfica; o modo como se aprende é o modo como se ensina; e o terceiro é que a teoria nunca deve vir antes da prática. Propõe que primeiro se faça, para depois refletir e voltar a fazer para corrigir. Seria ação-reflexão-ação.

> É a dificuldade de ensinagem que leva à busca da teoria. É esse sentimento que eu não sei ensinar, porque não há dificuldades de aprendizagem dos alunos. [...]. Então, o que é preciso é perceber-se que é essa dificuldade de ensinar que leva à busca da contribuição teórica para juntar à minha prática, transformar numa práxis que resolva o problema. (Pacheco).

E acrescenta: "formar é impossível. Transformar é necessário." Isso implica reaprender a aprender, agindo com o aluno a partir de uma postura de isomorfismo. Dessa forma, o professor não ensina apenas o que diz, mas transmite aquilo que é.

> O centro é a relação, é o vínculo que nós criamos, que é cognitivo, que é afetivo, emocional, estético, ético, espiritual, musical, a dimensionalidade do ser humano. Escolas são pessoas, não são prédios, e as pessoas são os seus valores. Quando esses valores são transformados em princípios, desenvolvem-se projetos que são coletivos. (Pacheco).

Quantos aos desafios e a forma de enfrentá-los, as três professoras iniciantes citaram a mesma dificuldade: lidar com as famílias. Embora durante a entrevista P6I tenha citado problemas estruturais da escola e P7I dificuldades para dar conta de tudo que ser professora envolve para além da aula, a relação com os pais e a falta de apoio foram os problemas que mais se destacaram. P7I e P9I mencionaram dificuldade com alunos incluídos e P6I o comportamento agressivo de alunos, mas sempre relacionando esses problemas à falta de apoio dos pais.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.79594
**e79594**

> A minha maior dificuldade [...] são os pais que não têm aquele pulso com o filho, né? Acha que chegou ali na escola, tem que estudar e em casa eles não têm responsabilidade com o filho. [...] a responsabilidade é totalmente da escola [...]tem pais que são assim, né? (P9I).
> O meu desafio não é com um aluno. Meu desafio é com a família. Então, este ano, eu desenvolvi um projeto que é o projeto família na escola. É um projeto muito, muito legal, que tem me rendido muitos resultados bons, elogios até de outras escolas. (P6I).

Como parte do projeto criado por P6I, toda semana um membro da família de um aluno é convidado para ir à escola fazer uma visita na sala de aula, conversar com os alunos, responder perguntas, gerando aproximação positiva com a escola e com os colegas das crianças. Relata que além de trazer as famílias para perto da escola, os alunos conseguiram se aproximar mais uns dos outros, ao ver no colega alguém com uma história parecida com a sua.

> A partir desse projeto foi legal que uma criança se via na família da outra. Viam vários formatos de família. [...] e falavam, então não é só eu que eu não tenho pai. O meu amiguinho também não tem. A interação deles melhorou demais. (P6I).

Segundo Darling-Hammond et al (2020) procurar manter uma forte relação com as famílias faz com que o desempenho acadêmico dos estudantes aumente consideravelmente, portanto faz sentido existir uma preocupação em criar e manter bom relacionamento com os pais visando à sua participação mais efetiva na vida escolar.

As professoras experientes e aposentadas apontaram problemas de estrutura, como falta de Internet, turmas grandes, dificuldade com o comportamento dos alunos e manejo da turma. P4E citou a dificuldade de lidar com direção e coordenação pedagógica e com o fato de os conteúdos terem tempo certo para serem ministrados, sem o devido respeito ao tempo de cada aluno. P8A afirmou, categórica, que a única dificuldade que enfrentou foi a falta de respeito por parte de políticos, diretores, colegas e até pais. Disse que apenas os alunos a respeitavam como professora, apesar de ter relatado também problema de comportamento dos alunos e o fato de ser uma profissão solitária.

Sobre a solidão Garcia (2010) afirma que a estrutura arquitetônica das escolas e as normas de privacidade entre os professores, contribuem para o isolamento, o que pode favorecer a criatividade individual, mas também impedir que os professores se beneficiem do trabalho colaborativo. Esse sentimento de solidão também se apresenta no relato de P8A que, segundo afirmou, durante algum tempo não se entendia com a direção da escola e esses embates a deixavam cansada. A sala de aula era onde se sentia protegida e onde mandava: "os monstros ficavam do lado de fora".

Outro caso que vale a pena ser mencionado foi relatado por P3E: dos 35 alunos de uma turma de quinto ano, por volta de 20 seriam analfabetos. Relatou também que crianças não param quietas e só querem saber de "videogame doido", em lugar de aprenderem a jogar dama e xadrez: "[...] tem um grupinho que está muito resistente [...] não querem aceitar".

Por outro lado, P1E apontou como estratégia o trabalho em conjunto. Em razão da falta de estrutura para o uso da Internet, ela resolveu trabalhar com o professor do laboratório de tecnologia, combinando pesquisas que podem ser feitas na aula dele que depois pudessem ser usadas por ela.

Para tentar minimizar o problema das turmas grandes, P2A montou uma estratégia de realizar circuitos, dividindo a turma em grupos menores, cada grupo com uma atividade diferente, sendo um grupo, por vez, destacado para estar com a professora de forma mais próxima. Assim

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.79594
**e79594**

conseguia, ao mesmo tempo, dar atenção mais individualizada e autonomia para os alunos, deixando que se ajudassem e trabalhassem juntos.

P1E relata o caso de um aluno que tinha problemas de saúde e teria sido reprovado diversas vezes por não aprender a ler e escrever; ela conseguiu dar espaço e esperar o processo interno dele, que um dia disse: "eu sabia escrever e eu não sabia que eu sabia escrever". Ali a professora entendeu que todo mundo aprende, mas cada um aprende de um jeito e os professores precisam descobrir que jeito é esse. P7I conta de uma aluna que tinha dificuldade com leitura e hoje nem ela mesma acredita que está lendo. P2A conta que a primeira turma que lhe foi atribuída na escola era de alunos que não tinham aprendido a ler e escrever com outras professoras e eram como robôs, sem interesse pelo mundo, apáticos. Ao final do ano deixaram de ser vistos como crianças insuportáveis, que não aprendem e para quem ninguém quer dar aula. E acrescentou: "[...] na escola a gente ensina mais do que só os conteúdos, ensina também a ver o mundo com olhos diferentes".

De acordo com Garcia (2010), é amplamente reconhecido que alcançar os objetivos de aprendizagem e formação dos alunos é uma das experiências mais gratificantes e positivas da profissão docente. Com a pesquisa, foi possível notar que, embora alguns dos relatos estivessem relacionados com dificuldades específicas com alguns estudantes problemáticos, foram as experiências com esse tipo de aluno e suas famílias que valorizaram ao contarem experiências significativas, pois consideram uma vitória fazer diferença na vida de crianças que realmente precisavam.

## Fases da (na) carreira, mudanças na prática e visão de docência ilustrações

Sobre as diferentes fases da carreira e mudanças na prática, de um modo geral, até em razão das experiências anteriormente relatadas, a percepção é de que passaram por "experiências adaptativas" (Feiman-Nemser, 2008). Quando indagada sobre as mudanças que teriam ocorrido em sua forma de ensinar, PA2 inicialmente afirmou que mudou muito, mas em seguida acrescentou que certas coisas permanecem em sua prática, como a literatura, por exemplo. O que acontece "[...] é... muito mais do que mudando, você vai incorporando outras ideias, mas ideias que já são afins ao que você pensa sobre o mundo, sobre as pessoas".

P6I explica que a principal mudança observada é que parou de esperar que os alunos aprendessem tudo ao mesmo tempo:

> Eu passei a entender que cada criança tem o seu tempo [...] e a nossa função é oportunizar. [...] todos os dias eles têm que ter a oportunidade de aprender. Mas a assimilação, a aquisição do conhecimento é no momento deles. (P6I).

P1E explana que mudou, ao longo dos anos, a forma de avaliação, deixou de pedir cópias e caligrafia. Passou a formular problemas matemáticos em conjunto e dividir responsabilidade com os alunos, proporcionando-lhes mais autonomia. Conta que inicialmente trabalhava muito sozinha, recorrendo à coordenação apenas para questões pontuais e que hoje procura integração com os outros professores da turma.

P8A afirma que não mudou muito; define-se como "antiga" e diz que não aceitou as "mudanças muito modernas." Gosta da cartilha, que considera um material concreto para ajudar na aprendizagem dos alunos. Não gosta de teoria: "Eu posso até ler, mas eu quero ver como funciona." Ao longo da carreira parou de dar ditado, conta armada e passou a trabalhar cores de forma separada, um dia para cada cor. Quer que o trabalho dê certo e, por isso, vai mudar quantas vezes forem necessárias.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.79594
**e79594**

Sobre a visão da docência, P1E, P2A, P6I, P7I e P9I apresentam uma visão amorosa e otimista; acreditam que para ser professor é necessário gostar de crianças, de estudar e se dedicar para conhecer o aluno.

> A maior função do professor é instigar as crianças a terem interesse no mundo, despertar a curiosidade e a vontade de aprender. [...] o próprio professor precisa ter curiosidade para conhecer o mundo. Você tem que gostar de aprender, se não, não será um bom professor. (P2A).
> Não se cansar de aprender, ter certeza que você ama ensinar, [...] que você tem muita paciência [...] sem essas três coisas [...] é inviável ser professora. [...] sou a professora versátil, animada, alegre, sou amiga, sou carinhosa, eu acho que o afeto é impossível não fazer parte do processo na sala de aula. (P7I).
> Tentar marcar a vida das crianças, como a gente foi marcada, porque eu tenho certeza que cada professor não chegou ali do nada, ah eu vou ser professor! Não, teve uma história por trás daquilo, né? [...] você pode ser professor hoje e pode não ser amanhã, para você permanecer você tem que fazer o que gosta, tem que fazer por amor mesmo. (P9I).
> Às vezes um eu te amo que você dá para o seu aluno vai fazer mais do que um conteúdo planejado. Então você tem que conhecer o seu aluno, a realidade dele e aí sim, aprender com o que ele conhece. [...] Ser professor é uma troca de saberes. (P6I).

P6I também entende a profissão como um "chamado", uma oportunidade de fazer diferença na vida das crianças e ajudá-las a alcançar seu potencial.

> Isso é ser professora, é você enxergar um futuro, aonde às vezes nem os pais enxergam. [...] Então, quando a gente se envolve, [...] consegue ver pequenos milagres. [...] a gente costuma falar que professores são como Anjos, né?. (P6I).

P3E tem uma visão mais pessimista da docência. Em sua opinião, o professor precisa ter estrutura psicológica para lidar com o comportamento e agressividade dos alunos e ser comprometido com a profissão. P4E, por outro lado, tem uma visão mais prática da docência. Considera que é necessário que haja silêncio e disciplina na sala de aula e que, por isso já foi chamada de "professora sargento".

P8A tem uma visão que Huberman (1989) chama de "amarga" e nos pareceu também uma visão saudosista da docência: "eu entrei numa época em que nós éramos felizes na educação. Eu acho que foi a última galera que entrou para ser feliz." O balanço que faz de sua carreira é de 50% feliz e 50% triste.

Apesar de a maioria das professoras não terem explicitamente identificado fases nas carreiras, consideramos possível analisá-las, ao refletir sobre o que contaram, apesar da dificuldade de caracterizar na prática as professoras iniciantes, pois antes de se tornarem professoras passaram por experiências que alguma forma modificou o início de suas carreiras.

> P6I mostra estar na fase das "descobertas" relacionadas à entrada na docência. Revela entusiasmo por ter sua própria turma na escola em que trabalhou primeiro como secretária e, no último ano, como professora titular e concursada. P9I dava aulas para crianças do ensino infantil e assumiu uma turma do fundamental I, na escola em que trabalha, como professora titular, antes de se formar. P7I foi a única iniciante que assumiu uma turma depois de se formar no pós-médio e, nessa fase de entrada na

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.79594
**e79594**

> docência, revela tanto os prazeres das descobertas como os medos de não dar conta da tarefa de ensinar.
> Só bateu um pouquinho de insegurança quando eu me deparei mesmo com uma sala de aula, né? Porque você pensa assim, agora é a vera. [...] dificuldade de dar conta de tudo, da questão de você passar o conteúdo, você sentir confiança de que os alunos aprenderam. Porque é óbvio que um vai pegar mais rápido que o outro. E dar conta das correções dos cadernos, de livros.

Quanto às experientes e aposentadas, P1E passou pela fase da "experimentação" em que consolidou sua maneira de ensinar e passou a buscar maneiras diferentes de ensinar, trabalhando de forma mais tranquila, procurando outros colegas para trabalharem juntos e chegou na fase da "serenidade" em que confia no que está fazendo e se sente relaxada.

Huberman (1989) aponta que, nessa fase, haveria perda de entusiasmo, mas no caso específico de P1E isto não parece ocorrer. Não há aceitação passiva de "as coisas serem como são", provavelmente porque ela sempre trabalhou em uma escola que considera próxima ao ideal e não havendo necessidade de enfrentar grandes lutas ou de engajar-se em um ativismo forte em busca de mudanças.

P2A mostrou um desinvestimento sereno; não lamenta o que viveu e procurou outros interesses fora da escola, ainda ligados à educação, com o intuito de ajudar na formação continuada dos professores, acreditando no poder transformador da educação para a construção de uma sociedade melhor e mais justa.

P3E apresenta um entrelaçamento entre as dimensões da "serenidade" e do "conservantismo". Sente-se mais confiante, mas também mostra características do "conservantismo", ao reclamar dos alunos mais indisciplinados, dos professores "que não estão mais dando conta" e ao demonstrar desilusão com o futuro da carreira.

P4E mostra estar serena, confortável com as escolhas que fez, com o que experimentou na carreira a encara a expectativa da aposentadoria com a sensação do dever cumprido e com sentimento de gratidão por tudo que viveu e experimentou junto às crianças.

P8A passou pela fase do "conservantismo" e mostra-se queixosa da profissão, do descompromisso dos professores mais jovens e dos alunos que não seriam como os de antigamente. Apresentou dificuldade para aceitar mudanças na maneira de ensinar, sempre demonstrando nostalgia do início da carreira. Com pessimismo, olha para o futuro com desconfiança e sem enxergar possibilidades de melhora para a profissão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo analisar, a partir das reflexões sobre a prática e do entendimento em relação a "tornar-se professor", os desafios e as contribuições que os entrevistados apresentaram, em conjunto, sobre a docência, em geral, e sobre aspectos específicos da profissão. Como bem lembrou Feiman-Nemser (2001), apesar de ser um acontecimento único, "ser professor" é algo que vai se modificando e se construindo ao longo de toda a carreira.

Lançando mão da ideia de "ciclo de vida profissional dos professores" (Huberman, 1989) é possível afirmar, com base no conteúdo das entrevistas, que o desenvolvimento da carreira é entendido como um processo, e não como uma série de eventos estáticos que ocorreriam da mesma forma para todos os professores, embora trechos das entrevistas mostrem pontos de encontro relacionados às experiências, estratégias, formação inicial e aprendizagem da docência nas diferentes fases da carreira. A percepção geral é de que passaram por "experiências adaptativas"

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.79594
**e79594**

(Feiman-Nemser, 2008). Nesse sentido, vale a pena mencionar algumas experiências comuns relacionadas ao início da docência, fase considerada por Huberman (1989) como um momento em que os professores se deparam com um abismo entre os ideais profissionais e a rotina diária da vida em sala de aula, período em que também coexistem, para muitos dos professores, as dimensões da "sobrevivência" e de "descobertas".

Com base em Garcia (2010), que considera iniciantes os professores que estão nos primeiros cinco anos de profissão, foi possível perceber o despreparo dos entrevistados para lidar com alfabetização, com a gestão, com as famílias e com a dinâmica da escola em geral. As duas professoras aposentadas também relataram, em retrospecto, essas dificuldades, além de Pacheco, que mencionou precisar alfabetizar como o motivo de uma grande crise moral e ética que teve como professor. As diferenças de postura entre experientes e aposentados em relação às iniciantes pode estar relacionada com a ideia de Feiman-Nemser (1983) de que os as últimas tendem a se preocupar com questões mais imediatas. Nesse sentido, ensinar com base em conteúdo veiculado no Youtube poderia indicar uma forma de mitigar o sentimento de incapacidade de dar conta da tarefa requerida.

Os professores mais experientes, por outro lado, demonstrariam interesse no panorama geral, pois à medida que a prática docente é aprimorada, tanto a mecânica do ensino quanto a gestão da sala de aula passam a ser mais facilmente controladas, permitindo que o professor concentre sua atenção em um aspecto fundamental: verificar se os alunos estão de fato apendendo. As professoras iniciantes mostram empolgação com a profissão, amor e vontade de aprender; as professoras experientes estão, por um lado, cansadas, mas por outro sentindo-se mais confortáveis com o papel que precisam exercer. A análise dos dados também mostrou que os professores aprendem uns com os outros, compartilhando suas estratégias de ensino e discutindo problemas comuns.

Essa troca, junto com a reflexão constante e a experiência vão ajudando os professores a desenvolverem suas habilidades de ensino e a se tornarem melhores professores para seus alunos. As professoras que disseram terem sido acolhidas logo no começo identificaram menos dificuldades na entrada da profissão. Assim, não há um momento específico em que um professor diz "agora eu aprendi a ser professor". Trata-se de um processo contínuo e silencioso que acontece no dia a dia da escola. É um processo induzido, construído ao longo dos anos por meio de estudos, vivencias, prática e reflexão. A principal diferença entre um professor experiente e um professor iniciante é a confiança nas próprias habilidades e a capacidade de entender as necessidades dos alunos e o que fazer para atendê-las. Embora não exista essa receita de bom professor, pode-se dizer que uma combinação de habilidades, conhecimentos e atitudes mostra-se necessária para todos. Importa também a flexibilidade e capacidade de se ajustar a mudanças e aos desafios impostos pelas diferentes situações e contextos.

## REFERÊNCIAS

FEIMAN-NEMSER, Sharon. Teacher learning: How do teachers learn to teach? In: Handbook of Research on Teacher Education Enduring Questions in Changing Contexts. New York: NY: Routledge, 2008.

DARLING-HAMMOND, et al. Implications for educational practice of the science of learning and development, Applied Developmental Science, 24:2, 97-140, 2020 https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/10888691.2018.1537791?needAccess=true

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.79594
**e79594**

FEIMAN-NEMSER, Sharon. From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. Teachers College Record, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, 2001. Disponível em https://www.brandeis.edu/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman_Nemser.pdf Acesso em 18 set. 2021.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. Learning to teach. Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University. 1983. Disponível em https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED234043.pdf Acesso em 18 set. 2021.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 2, n. 3, p. 11-49, 18 dez. 2010. Disponível em: O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência (revformacaodocente.com.br) Acesso em 18 set. 2021.

HUBERMAN, Michael. The professional life cycle of teachers. The Teachers College Record 91: 31–57, 1989. Disponível em https://doi.org/10.1177/016146818909100107 Acesso em 13 fev. 2023.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. Sísifo-Revista das Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 13 fev. 2023.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H.. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 6, n.1, dec. 2016. ISSN 2237-9983. Disponível em https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353. Acesso em 13 feb. 2023.

SILVA, Fatima Maria Rodrigues Chagas da; MOREIRA, Laélia Portela. Professores iniciantes em escolas de periferia: estratégias de sobrevivência. Dossiê "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. Revista Eletrônica de Educação, v. 14, 1-20, e4183122. v. 14, jan/dez. 2020. https:// www.reveduc.ufscar.br/index.ph/reveduc/articleTARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Edição digital. Petrópolis: Vozes, 2014.

*Submetido em agosto de 2023*
*Aprovado em agosto de 2024*

**Informação das autoras**

Laura Valadares
Pedagoga, mestre em Educação
Docente do Colégio de Aplicação da UFRJ
E-mail: lauravaladares@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9240-0033
Link Lattes: http://latte.cnpq.br/9719680703093507

Laélia Portela Moreira

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.79594
**e79594**

Doutora (UFRJ) e Mestre em Educação (IESAE/FGV)
Pós-doutorado – UEPG
Docente no Centro Universitário Serra dos Órgãos – Unifeso
E-mail: moreira.laelia@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8531-1059
Link Lattes: http://lattes.cnpq.br/1580283876636179