
TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE

TEACHING WORK IN THE BASIC EDUCATION CONTEXT: BEGINNING TEACHER'S NARRATIVES

Tiago Pereira Gomes

Professor Assistente-Dedicação Exclusiva, na área de Educação do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICET da Universidade Federal do Amazonas-UFAM.
E-mail: ti-pg@hotmail.com

RESUMO

O trabalho docente no campo educativo tem realçado discussões pertinentes sobre os professores iniciantes que adentram as escolas para contribuir no processo formativo de crianças e jovens da Educação Básica. Estes deparam-se com desafios da docência relacionados à aplicabilidade dos conceitos teóricos na prática. Esta pesquisa objetiva discutir os desafios do trabalho de professores iniciantes no contexto da Educação Básica, considerando a importância das experiências formativas para o seu desenvolvimento profissional. Parte-se do pressuposto de que os momentos dialógicos estabelecidos nos espaços de formação inicial e continuada colaboram para o saber fazer de professores no início de carreira. Este estudo está apoiado nas discussões de André (2012), Garcia (1995), Nóvoa (1995;1999), Papi; Martins (2010), Tardif e Lessard (2014), entre outros. A metodologia da pesquisa utilizada neste estudo é a narrativa, considerando as histórias de vida pessoal e profissional de dois professores iniciantes de duas cidades do interior do estado do Piauí, os quais participaram de uma entrevista narrativa. Os dados evidenciaram que a formação inicial de professores contribui para o desenvolvimento profissional na escola, e que os diálogos com professores experientes possibilitam a construção de saberes, favorecendo uma prática pedagógica reflexiva e atenta às singularidades dos alunos. Elucidaram, ainda, que os desafios que esses professores enfrentam estão implicados no acompanhamento da rotina escolar, desde o planejamento a ações didáticas pedagógicas exigidas pelo sistema de ensino.

TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE

Palavras-chave: Formação Inicial e Continuada. Professores Iniciantes. Trabalho Docente. Teoria. Prática.

ABSTRACT

The teaching work in the educational field has highlighted pertinent discussions about beginning teachers. Those professionals came to schools aiming to contribute to the training process of children and young people in Basic Education, and they are faced with teaching challenges and the applicability of theoretical concepts in practice. The objective of this work is to discuss the challenges of the teaching practice of beginning teachers in basic education context, considering the importance of formative experiences for their professional development. And in the other hands the work assumes that the dialog moments established in the initial and continuing teachers training process collaborate to the teaching know-how of beginning teachers and how they will build their careers. The theoretical background of this study is André (2012), Garcia (1995), Nóvoa (1995; 1999), Papi; Martins (2010), Tardif and Lessard (2014) among others discussions. The method applied in this work was narrative research methodology, taking consideration the personal and professional life stories of two beginning teachers from two Piauí state cities. The teachers was interviewed and the collected material was used to support the discussions. The data showed that initial teachers training process contributes to professional development at school, and that dialog with more experienced teachers can improve the construction of knowledge favoring a reflective teaching practice that attents to the students uniqueness. Still clarifies that the challenges they face are related monitoring school routine and planning didactic pedagogical actions that are required by the educational system.

Keywords: Initial and Continuing Training. Beginning Teachers. Teaching Work. Theory. Practice.

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a formação de professores na Educação Básica têm se destacado, inicialmente, pela compreensão dos marcos históricos desse processo no cenário brasileiro, destacando-se os estudos de Gadotti (1999), Gatti e Barreto (2009), Savianni (2007), Severino (2001) e outros pesquisadores que realçam esses marcos como relevantes para a interpretação e análise da atual situação da educação no país.

Nesta pesquisa, consideram-se os pressupostos históricos a partir da segunda metade do século XX, momento em que ocorre a primeira manifestação de preocupação com o processo formativo docente para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (GATTI, 2010), quando predominava um modelo pedagógico didático centrado no conteúdo e na forma direcionada ao ensino tradicional. A legislação orientadora da formação de professores no Brasil foi desencadeada a partir de 1960, que, conforme Gatti e Barreto (2009), favoreceu o estabelecimento do ensino nacional.

A existência das leis n.º 4.024/61, n.º 5.540/68, n.º 5.692/71, n.º 7.044/82 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais n.º 9.394/96 (LDBN) (BRASIL, 1996) permitiram a organização e estruturação da formação de professores, mediada por propostas e reflexões decorrentes da trajetória formativa desses profissionais, de modo a atender as necessidades da prática pedagógica no contexto escolar, favorecendo o domínio teórico e prático reflexivo diante da realidade em que se apresentam os protagonistas desse trabalho docente.

Outro aspecto que merece destaque é a exigência da formação superior do docente para atuar na educação básica, que, de acordo com a LDBN, o profissional deve ter formação em curso

superior de licenciatura em universidades, institutos superiores de educação e/ou faculdades privadas, desde que tenha credenciamento no Ministério de Educação e Cultura (MEC) e seja autorizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores, formuladas em 2002, trouxeram avanços significativos quando se trata da relevância das competências pessoais, sociais e profissionais que envolvem o trabalho docente na Educação Básica e, principalmente, do campo da pesquisa, da práxis educativa e da construção do conhecimento em uma visão sócio-histórica.

Esse documento corrobora as aprendizagens que devem ser imbricadas na ação-reflexão-ação como estratégias resolutivas de problemas, contribuindo na formação de professores iniciantes, bem como, na dinamicidade entre o saber e o fazer docente, por intermédio das práticas curriculares e estágios supervisionados, autonomia docente, flexibilidade do ensino, aprendizagem, interação, comunicação e relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade, pautados nos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa.

Nessa direção, os estudos de Nóvoa (1995, p. 25) esclarecem que a formação pessoal e profissional docente deve “[...] estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de (auto) formação participada”. Dessa forma, pensar a formação de professores é perceber que estes têm um espaço-lugar histórico social e cultural, que se desenvolve no processo da construção de sua história de vida pessoal e profissional. Implica no pensamento reflexivo, crítico e autônomo subjacentes a uma prática libertadora e emancipatória, ou seja, “[...] um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Este estudo parte da necessidade de aprofundar discussões sobre o trabalho docente no contexto da Educação Básica, considerando as narrativas de professores iniciantes, mediadas pelas experiências formativas que obtiveram durante a trajetória professoral nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma rede municipal do estado do Piauí. Esta pesquisa objetiva, portanto, discutir os desafios do trabalho de professores iniciantes no contexto da Educação Básica, considerando a importância das experiências formativas para o seu desenvolvimento profissional. A tessitura discursiva que abarca estes escritos inicia-se com os registros introdutórios apresentando uma contextualização sobre a formação de professores, fundamentada nos aspectos legais e no objetivo do estudo. Este trabalho apresenta, inicialmente, realces sobre o trabalho docente na Educação Básica; em seguida, é apresentada a metodologia da pesquisa, as narrativas de professores iniciantes e os registros finais.

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A IDENTIDADE DO SER PROFESSOR

O contexto social brasileiro tem apresentado mudanças profundas nas relações do trabalho e na materialidade deste, no cenário educacional, em virtude das desigualdades socioculturais e das necessidades de reconhecer o ensino, a pesquisa e a extensão como fatores preponderantes para o desenvolvimento do trabalho docente, estimulados pela revolução industrial e tecnológica dos séculos XVIII e XIX.

TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTES

As influências dessa revolução industrial e tecnológica desencadearam o modelo de sociedade à medida que privilegiava a racionalidade técnica como foco do manuseio de máquinas e outras técnicas específicas de produção. Lalive-d'Épinay (1998, p. 58), descreve em seus registros autorais que “[...] o ser humano é definido ontologicamente como um ser do dever; o trabalho-subentendido o trabalho produtor de bens materiais, é o primeiro dos deveres, o meio por excelência de cumprimento de outros deveres [...]”. Esse argumento remete à compreensão do trabalho como fator essencial da vida humana que reconhece o indivíduo a partir do que produz em sociedade, aspecto característico do capitalismo dominante.

Assim, o trabalho deve ser entendido na materialidade da produção industrial das atividades humanas, ressaltando as relações de poder entre a classe dominante e a operária, aspectos estes que determinaram a importância das pessoas no processo de produção. Tardif e Lessard (2015, p.17), afirmam claramente que o “[...] ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção [...]”. A direção desse posicionamento permite refletir que o trabalho tem intencionalidades diversas e este está imbricado no contexto sociocultural do trabalhador, mediado por necessidades impostas pela sociedade que exige o retorno da produção operária.

O trabalho docente, nessa perspectiva, “[...] se constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2015, p. 17). Essa tese defendida pelos autores apoia-se em constatações considerando as categorias dos trabalhadores produtores de bens materiais, da sociedade dos serviços e as atividades trabalhistas constituídas de “profissões e profissionais”, como também as transformações em curso.

A compreensão acerca do trabalho docente se dá por todas as ações educativas desenvolvidas pelos professores, nas diferentes situações existentes na escola e nos processos formativos em que o professor iniciante é orientado na elaboração do planejamento, das atividades que serão desenvolvidas e, principalmente, no desenvolvimento dos conteúdos no decorrer do exercício profissional, como nas aprendizagens obtidas no decorrer da formação inicial, trazendo consigo valores, crenças e sentimentos de mudanças sociais e educativas.

Nessa trajetória formativa, as aprendizagens docentes tornam-se fatores preponderantes para a constituição do ser professor que não pode ser compreendida somente como uma relação individualista e de satisfação do ego, pelo contrário, deve ser concebida no espaço e tempo dialógico contínuo das interações socioeducativas com professores experientes que trazem consigo práticas pedagógicas vivenciadas ao longo de sua carreira docente, com sentidos e significados traduzidos no ensinar e aprender em diferentes contextos socioculturais em que atuam.

Os registros de Nóvoa (1995, p. 25) colaboram nessa discussão, ao definir que “[...] a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal.” O saber fazer se constitui como uma das competências docentes que são estabelecidas pela reflexão da prática, favorecendo a resignificação de conceitos teóricos e sua aplicabilidade no contexto escolar.

A vida profissional, desse modo, é subjacente à vida pessoal do professor, colaborando na formação da identidade docente, à medida que as práticas pedagógicas dos professores iniciantes são rememoradas quando este estava no papel de aluno, e, conseqüentemente, são utilizadas e/ou reproduzidas, em seus espaços educativos, “[...] provenientes de vários contextos e circunstâncias entrelaçados às diversas experiências e interações vividas pelos sujeitos nas suas histórias pessoais e profissionais que se prolonga por toda a vida profissional” (MONTEIRO, 2003, p. 239).

Nessa direção, merecem destaque as realidades educativas que divergem no espaço-tempo em que se localizam, determinando o trabalho docente com práticas pedagógicas que atendam às suas particularidades. Nesse aspecto, as reflexões acerca dos significados da ação profissional docente implicam na interpretação dos fatos sociais e nas intenções educativas que atendam as singularidades existentes.

Os estudos de Monteiro (2003, p. 239) são enfáticos nessa tessitura dialógica, quando este diz “[...] ser necessário compreender os diferentes contextos e a natureza em que ocorrem os processos de aprendizagem da docência, considerando os conhecimentos dos sujeitos como elementos de uma prática individual e coletiva”. O exercício da docência na constituição do ser professor se faz nas relações coletivas que são construídas ao longo do processo da formação inicial e do trabalho docente formalizado no contexto da escola, possibilitando a reflexão da ação mediada pelo fazer de outros professores.

Dessa maneira, realçar o trabalho docente no contexto da ação de professores iniciantes é pensar nos elementos didáticos pedagógicos que auxiliarão no seu fazer docente, tais como os diálogos com professores experientes nos planejamentos coletivos, oportunidade em que os saberes e fazeres são socializados e ampliados na construção de novas práticas pedagógicas, como também a produção de recursos didáticos para o desenvolvimento das estratégias metodológicas de ensino.

Outros fatores se destacam no início da ação de professores iniciantes, como o acompanhamento da rotina escolar, organização didático-pedagógica, preenchimento de fichas de avaliação, diário escolar, entre outros documentos exigidos pelos sistemas de educação, e principalmente o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem e relação familiar com os pais de crianças e jovens, ressaltando a importância também de “[...] alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa” (GARCIA, 1995, p. 55).

Ao citar a gestão escolar no gerenciamento das questões pedagógicas, pretende-se refletir sobre a forma como recebem os professores iniciantes e os diálogos que os orientam para o seu fazer docente, que, na maioria das vezes, é realizado de maneira rápida, sem interações educativas e práticas, com ausência da participação coletiva, dando ênfase apenas às questões burocráticas da escola.

Sobre isso Tardif e Lessard (2015, p. 26) em seus estudos, fez uma comparação entre a profissionalização do ensino e o trabalho docente na Europa e América do Norte e ressaltou que os professores “[...] se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição da sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersa [...]”. A realidade explicitada pelos autores não acontece de maneira diferente nos países da América do Sul, como o Brasil. A falta de valorização do trabalho docente tem sido amplamente discutida no contexto da formação de professores, interferindo significativamente no percurso formativo de docentes em início de carreira; além da diminuição do número de indivíduos que pretendem seguir o magistério como carreira profissional.

A ordem como necessidade constante de ação prática do professor torna-se o objeto do trabalho, o qual o aluno, definido como cliente, recebe o produto produzido pelo trabalho que é o ensino e aprendizagem. O controle desse processo é estabelecido pelas avaliações que determinam a aprovação ou retenção dos alunos, fato este que reflete na docência como trabalho “[...] cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas

TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTEs

capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação de professores” (TARDIF; LESSARD, 2015, p. 35).

Os registros dos autores permitem enfatizar que o trabalho e a docência estão imbricados nas relações interativas entre o saber-fazer dos professores e a aceitação dos alunos e comunidade escolar das metodologias e estratégias de ensino, pautadas por determinações específicas provenientes dos sistemas de ensino e do processo formativo. O exercício profissional docente é realizado com pessoas que estão em sua fase de desenvolvimento psíquico, emocional, cognitivo, social e cultural, requerendo profissionais qualificados e preparados, aspecto de compreensão da docência como prática social, emancipatória e analisada como qualquer outro trabalho humano dando sentidos e significados a ação que exercem.

Tratando-se de identidade, recorreremos aos escritos de Ciampa (1987), que define a identidade como um processo de metamorfose, que está em constante mudança, e esta é resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. Ela é dinâmica, movimentada pelas proposições percebidas e materializadas na formação do ser, a partir de fatores motivacionais, emocionais, culturais e sociais.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a identidade do professor é formalizada na dialética das vivências e experiências no âmbito da história de vida educacional, mediadas pelas reflexões de si como profissional e dos outros que participaram de sua formação. Essa identidade torna-se identidades profissionais por que evolui no decorrer do processo educativo, na dinâmica das relações pessoais e coletivas, em que a imagem profissional é estabelecida a partir do que se viu como figura positiva da profissão, ou seja, “[...] uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições” (PIMENTA, 2000, p. 19).

Essas considerações, elucidadas pela autora permitem inferir que a identidade docente está alicerçada no desenvolvimento da profissão que é mediada pela cultura profissional, oriunda das interações sociais entre os atores do campo educativo, criando, a partir dessas relações, os conceitos e respostas sobre a escolha da profissão.

A identidade docente, nesse contexto, é construída pelos momentos histórico-sociais que são mobilizados desde o início da trajetória escolar, das histórias de vida e pelas memórias vivenciadas e experienciadas na significação social da profissão, favorecendo o trabalho docente como componente do processo educativo e norteando as ações práticas, didáticas e metodológicas do ser professor.

REGISTROS METODOLÓGICOS

A narrativa é a metodologia e método utilizados nesta pesquisa, por se considerar as histórias de vida de professores iniciantes com base nas experiências vivenciadas no início de sua carreira docente na Educação Básica. As vozes que são evocadas nas narrativas, sejam orais e/ou escritas, permitem ao pesquisador adentrar-se no universo subjetivo do pesquisado, propiciando a compreensão dos fatos narrados.

Os estudos de Clandinin e Connelly (2000, p. 20) afirmam que a pesquisa narrativa é “[...] uma forma de entender a experiência [...]” mediada pela interação colaborativa entre os envolvidos no estudo narrativo. É um processo metodológico que consiste nas histórias de vidas que podem ser obtidas por meio de entrevistas, diários, autobiografias, memorial, gravação de narrativas

orais, escritas e notas de campos, sendo utilizadas tanto como método quanto como fenômeno do estudo (PINNEGAR; DAYNES, 2007).

As experiências da prática docente, quando narradas, analisadas e interpretadas podem favorecer a construção de saberes que são (re)elaborados pela reflexão da ação, traduzindo em registros escritos sobre a práxis educativa, contribuindo para a prática pedagógica e docente de professores iniciantes na Educação Básica. Nessa direção, Riesmann (1993, p. 8, tradução nossa, esclarece que “[...] os pesquisadores não têm acesso direto à experiência do outro. Nós lidamos com representações ambíguas dessa experiência-fala, texto, interação e interpretação. Não é possível ser neutro e objetivo [...]”.

As representações das narrativas possibilitam decodificar e interpretar as situações cotidianas em que são vividas e contadas por meio das histórias. Assim, cabe ao pesquisador filtrar os dados narrativos considerando o objeto, questão problema e objetivos do estudo, de modo a estabelecer a relação interpretativa dos registros escritos e a análise dos pressupostos teóricos, produzindo conceitos analíticos e propositivos, ou como diz Carter (1993, p. 6, tradução nossa), “[...] histórias com a sua multiplicidade de significados são uma forma de expressar o conhecimento que emerge.”

A narrativa, nesse sentido, constitui-se a partir da interconexão de três elementos: a história que é determinada pelas memórias e/ou acontecimentos no espaço e tempo em que é narrado; o discurso que são os relatos dos fatos históricos que, ao serem rememorados, permitem a significação da narrativa, último elemento que conduz à interpretação dos dados narrativos (STEPHENS, 1992, tradução nossa).

Desse modo, utilizamos a entrevista narrativa como procedimento de produção de dados por considerar uma técnica com objetivos e intencionalidades, na qual parte-se de questões norteadoras, permitindo aos participantes narrar o que sabem, suas percepções, experiências, que, quando narradas, privilegiam a realidade do que é experienciado por quem conta a história (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010). Os dados foram analisados conforme as orientações de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) que propõem, em suas orientações, seis etapas para a análise de conteúdo das narrativas: pré-análise, clarificação do *corpus*, compreensão do *corpus*, organização do *corpus*, organização categorial e somatório das histórias de vida.

De posse desses argumentos, apresentamos, a seguir, a análise das narrativas de professores iniciantes da Educação Básica das redes municipais de duas cidades do interior do estado do Piauí. Suas respostas foram obtidas por meio de uma entrevista narrativa, a fim de atender ao objetivo do estudo. Por questões éticas, os participantes desse estudo não terão seus nomes revelados, resguardando, assim, sua identificação. Em virtude disso, utilizamos, como codinomes, Montessori e Guimarães Rosa.

NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE: TENSÕES E DESAFIOS

A compreensão acerca do trabalho e desafios de professores iniciantes na Educação Básica tem sido alvo de pesquisas em Educação, destacando-se os estudos de André (2012), Papi e Martins (2010), Schulman (2005), Marcelo (1998), entre outros aportes teóricos que abarcam essa discussão evidenciando registros relevantes para a constituição da identidade docente.

As narrativas de professores iniciantes, nessa direção, são apresentadas nos registros a seguir, considerando as entrevistas narrativas realizadas com dois professores em início de carreira

TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE

de duas cidades do interior do estado do Piauí, formados em Pedagogia, com pós-graduação lato sensu e com experiência de 3 a 5 anos como servidores públicos na rede municipal.

Foram realizadas cinco questões abertas, com o intuito de alcançar o objetivo do estudo e, assim, tecermos diálogos teóricos reflexivos acerca da temática em foco. Nessa perspectiva, os participantes da pesquisa foram questionados sobre os desafios que encontraram no início da carreira docente, obtendo-se como respostas:

Os desafios que encontrei, além da questão salarial, foi a falta de recursos e o espaço da sala de aula que não é tão adequado para a realização de algumas atividades (Professora Montessori).

Muitos desafios que encontrei no início de minha carreira docente, entre eles: a sala de aula superlotada, tinha uma turma com 38 alunos, no 5º ano, com dificuldades de aprendizagem, na sua maioria, não sabiam ler, escrever e calcular. Não tinham acompanhamento familiar e viviam em total abandono pela gestão por acreditar que essa turma não tinha como avançar. Eram conhecidos como os ‘abençoados da escola’. A ausência de recursos, responsabilidade de gestão era outro fator que percebi nesse processo (Professor Guimarães Rosa, grifo do autor).

A desvalorização do trabalho docente, em nosso país, tem provocado discussões intensas, principalmente para os professores iniciantes que se deparam com uma realidade difícil no espaço escolar, desde as instalações físicas da escola, como a falta de recursos para o melhor desempenho de suas atividades docentes. Outro aspecto mencionado nas narrativas está implicado nas dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam, devido a diversos fatores, como desenvolvimento psíquico, cultural, social e motor das crianças, ao longo de sua fase escolar, dificultando seu progresso para os anos seguintes.

Pensar nos desafios de professores iniciantes é compreender a ação didática desse profissional, que, de acordo com Libâneo (2011, p. 88), “[...] significa um tipo de trabalho na sala de aula em que o professor atua como mediador da relação cognitiva do aluno com a matéria”. Intenciono dizer, ainda, que a indisciplina presente nas ações dos estudantes, neste estudo, está relacionada à falta de gestão escolar e de sala de aula, e pode estar relacionada à ausência de orientação pedagógica, contribuindo para uma ação diretiva de ensaio-erro, ou seja, esses professores conseguem atendimento à demanda pedagógica depois de muitas tentativas e insucessos didático-pedagógicos, favorecendo desmotivação e falta de estímulo para o retorno à escola.

Conforme Gadotti (1998, p. 125), “[...] o pensamento pedagógico nutre-se da prática dos educadores, ao mesmo tempo que também a ilumina: a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo”. Assim, os conceitos negativos atribuídos pela escola a turmas e alunos com dificuldades devem ser vistos como a ineficácia do trabalho de gestão e, principalmente, como falhas no processo formativo dos profissionais que atuam na escola. É preciso compreender que o ambiente educativo requer profissionais capacitados e que atendam às singularidades desse espaço, que é plural e diverso, nutrindo-o de práticas iluminadoras e proativas.

A família, como primeira instituição social do indivíduo, tem que colaborar nessa construção de desenvolvimento escolar. Assim, a escola tem que provocar ações que norteiam a participação e colaboração formando parceria, daí a importância da gestão escolar que deve realizar seu trabalho de forma transparente, democrática, ativa e que conquiste a comunidade escolar para avanços e

sem preconceitos internos. Para tanto, os pesquisados responderam em relação à receptividade pelos docentes e gestão da:

Fui bem recepcionada pois já conhecia alguns componentes da equipe e alguns já conheciam a minha metodologia de trabalho, pois foi onde realizei o meu estágio supervisionado. (Professora Montessori).

A recepção pelos docentes foi legal, foram bem receptivos, porém rápido. A gestão escolar me recebeu, cumpriu os procedimentos burocráticos de documentação e com uma orientação vazia, rápida já me encaminhou para a sala de aula, a fim de que os alunos não ficassem ociosos. Fui com um planejamento já pronto, para aplicar em uma turma que não conhecia, tive muitas dificuldades. Passei quase três meses para encontrar o perfil da turma para trabalhar. (Professor Guimarães Rosa).

A importância do acolhimento de professores iniciantes no contexto escolar torna-se relevante por estabelecer uma relação de parceria e aceitação pelos membros da equipe. Outro ponto positivo a se discutir é o retorno do professor estagiário como professor efetivo na escola campo de estágio, haja vista que a participação e conhecimento da rotina metodológica e didática da escolar favorecerá um trabalho eficaz e colaborativo.

A escola como instituição socioeducativa deve assegurar que seus professores sejam recebidos com afeto, possibilitando laços de união entre docentes e gestão escolar (LIBÂNEO, 2011). Não se pode atribuir trabalho ao professor iniciante sem dialogar, orientar e apresentar a escola como um todo, desde a estrutura física, o perfil da turma, a missão, objetivos e metas ressaltados no Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como a sistemática de avaliação e rotina escolar.

A ausência desse diálogo acarreta insatisfação por parte do professor iniciante e, muitas vezes, não aceitação da equipe escolar, por entender que esse profissional ainda não atende às necessidades formativas dos alunos na escola e que pode atrapalhar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, como também nos projetos extraclasse, argumentos estes que são reproduzidos na carreira docente.

Giroux (1988, p.23) salienta que “[...] as instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitindo em seu papel de educar os docentes como intelectuais.” Pode-se, assim, inferir que a gestão escolar tem que estar preparada para o recebimento e acompanhamento didático-pedagógico de professores iniciantes, que, mesmo cumprindo, na maioria das vezes, o estágio probatório, precisam de orientação e formação continuada para que realizem um trabalho docente na Educação Básica de modo a atender as especificidades dessa etapa de ensino. No que se refere a como a formação inicial auxilia no desenvolvimento da prática docente, os professores relataram o seguinte:

Enriquecendo minhas práticas pedagógicas além de me ensinar a buscar mecanismos que tornasse meu trabalho mais eficaz (Professora Montessori).

A formação inicial foi minha base sólida para o desenvolvimento de minhas ações pedagógicas na escola. As disciplinas diversas que me formaram foram essenciais para a minha formação. Pude perceber que a teoria e a prática são realmente concretizadas na sala de aula. E que sempre precisamos retomar a teoria para responder e direcionar a nossa prática (Professor Guimarães Rosa).

TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTES

As narrativas expressam a importância das aprendizagens docentes durante o trilhar formativo inicial, garantindo saberes teóricos para sua aplicabilidade na prática, oportunizando diálogos múltiplos reflexivos e críticos da ação educativa. Assim, reafirmam que a formação inicial é o alicerce para o desenvolvimento profissional, no que se refere à educação. Pode-se dizer que ela norteia de forma teórica e prática o trabalho docente, por meio de saberes e fazeres decorrentes da trajetória formativa, estabelecendo no futuro professor uma relação entre os pressupostos teóricos com a prática nos estágios supervisionados, momento em que os licenciandos têm a possibilidade da reflexão na/da ação educativa.

Apontam a importância da formação continuada para o aprimoramento dos saberes da formação inicial, estando em consonância com as concepções de Nóvoa (1995, p. 25), que é enfático ao expressar que o trabalho docente reflexivo e crítico sobre as práticas e sua reconstrução “[...] não se esgota logo na graduação, quando o professor recebe o certificado, mas perdura durante sua prática educativa, quando estes vão construindo a sua competência profissional.”

As aprendizagens formativas obtidas pelos docentes no início de carreira dão suporte para o seu desenvolvimento profissional, no entanto, estes necessitam de aprimoramentos de sua prática que devem ser flexibilizados pela formação continuada, garantindo saberes necessários para o seu trabalho docente na Educação Básica. Em relação às aprendizagens obtidas com os professores experientes que possibilitaram uma melhor prática docente, os pesquisados relataram o seguinte:

Sim. Nos meus horários vagos observava o trabalho do colega para aprimorar o pouco do que já sabia (Professora Montessori).

Os professores experientes contribuem muito na minha prática, me ensinam sobre o planejamento, como lidar com os alunos indisciplinados. Elas me ensinam também como conversar com as famílias, e principalmente na confecção de material. Nós trabalhamos coletivamente, apesar de que no início tive que ganhar a confiança de cada uma da equipe (Professor Guimarães Rosa).

As experiências adquiridas ao longo da carreira docente produzem sentidos e significados no fazer educativo, traduzidas pelas experimentações didático-metodológicas exercidas em um caminhar formativo do ensinar e aprender.

Marcelo (1998) exemplifica que a entrada na profissão docente pode ser fácil ou difícil, dependendo das relações entre o grupo escolar e de como se constituiu seu trabalho docente, definindo como positivo ou negativo, ou seja “[...] os professores em seu primeiro ano de docência são estrangeiros em um mundo estranho, mundo que ao mesmo tempo conhecem e desconhecem” (MARCELO, 1998, p. 63).

O ser professor não está atrelado apenas ao processo formativo inicial, pelo contrário, está no ser e fazer-se professor, atuante com crianças e jovens, oportunizado por meio da prática o desenvolvimento de habilidades e competências relevantes para o ensinar e aprender. Assim, o contato direto com professores experientes favorece saberes múltiplos, pelo fato de que esses profissionais acumulam práticas pedagógicas e docentes que foram vivenciadas ao longo de seu trabalho docente. Desse modo, no que diz respeito à relação teoria e prática no exercício profissional docente, os professores relataram:

Foi um pouco complicado, porque no momento que se encontra o ensino temos que aplicar um pouco de tudo que nos foi ensinado na teoria, principalmente na era tecnológica na qual estamos vivenciando a cada momento de nossas vidas. (Professora Montessori).

A teoria e prática ocorre durante todo o meu trabalho. Para atender às crianças com dificuldades de aprendizagem, recorri aos estudos teóricos da Psicologia da Educação, Educação Inclusiva e demais disciplinas. Para ensinar à turma, usei os conhecimentos da Didática, da Filosofia, das Metodologias e demais disciplinas da minha formação em Pedagogia. Tive dificuldade no início porque aliar teoria e prática não é fácil, mas ocorre no processo. (Professor Guimarães Rosa).

Os professores enfatizam que a relação teoria e prática acontece no trabalho docente em que realizam, de acordo com as percepções das ações didático-pedagógicas que realizam, fazendo uma reflexão sobre os desafios que emergem da sua atuação, confirmando nesse realce a afirmação de Souza (2001, p. 7) a qual especifica que a teoria e prática “[...] constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência [...].”

A indissociação teoria e prática é definida como uma complementariedade da outra, na relação de interdependência. Não há prática sem teoria, e assim vice-versa, formando a práxis docente na mediação entre esses pares, colaborando para a elaboração e/ou construção de práticas pedagógicas e docentes que norteiam a ação educativa no âmbito da escola promovendo o ensinar e aprender de modo qualitativo.

Os dados assim elucidados indicam que os desafios de professores iniciantes estão implicados desde a sua ação didática metodológica nos espaços de salas de aula, bem como na articulação da teoria e prática, acompanhado da sistematização dos processos de ensino-aprendizagem exigidos pelos sistemas de ensino e, principalmente, pela gestão da escola.

Expressam, ainda, que as aprendizagens docentes adquiridas com os professores experientes são mobilizadoras de saberes que possibilitam uma melhor organização didático-pedagógica e interferem positivamente no trabalho docente, provocando a (re)elaboração de conceitos, favorecendo um ensinar e aprender de forma dinâmica, autêntica e considerando as ações coletivas como aspectos relevantes para o sucesso de sua prática na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto neste estudo, evidenciou-se que a formação inicial docente tem sua valorização no que concerne às competências do ensinar e aprender, que, conseqüentemente, são aprimoradas pela formação continuada, que tem o intuito de qualificar as ações práticas didático-metodológicas com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino e os índices de desenvolvimento da Educação Básica.

Desse modo, o estudo sobre trabalho docente na Educação Básica mediado pelas narrativas de professores iniciantes visou uma discussão sobre os desafios do trabalho desses profissionais, ressaltando a importância das experiências formativas para o seu desenvolvimento docente. Partiu-se do pressuposto de que os momentos dialógicos estabelecidos nos espaços de formação inicial e continuada colaboram para o saber fazer de professores no início de carreira.

É importante mencionar, nessa perspectiva, que a formação para o trabalho docente não está relacionada somente ao planejamento didático-pedagógico e sua aplicabilidade, mas, principalmente, na compreensão dos processos educativos, na singularidade, contexto social e cultural de cada criança e/ou jovem, bem como nas intencionalidades educativas para a formação humana. Está implicada no saber-fazer didático pedagógico, como práxis social estabelecida nas relações de transformação do ensino em aprendizagem, consubstanciado no fazer subjetivo da

TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTES

satisfação pessoal e profissional. Tem singularidade nas histórias de vida experienciada pelas vivências do campo social e cultural, exigindo competências, habilidades e atitudes desenvolvidas ao longo do percurso de formação de professores iniciantes.

Assim, os professores iniciantes deparam-se com realidades sociais divergentes, ou seja, lugares em que a vulnerabilidade social é bem acentuada, assumindo o compromisso de transformações sociais, educativas e comportamentais, fato este que garantirá sua aceitação no grupo escolar. A não adaptação à rotina e sucesso nos desafios provoca tensões e mudanças de uma escola para outra, favorecendo interações de risco e insegurança. O funcionamento dos estabelecimentos de ensino deve ser considerado, nessa discussão, na medida em que sua organização compromete positiva ou negativamente o trabalho docente, requerendo da gestão da escola objetivos e intencionalidades da ação pedagógica claros e com responsabilidade social.

A sobrecarga de trabalho no cumprimento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas pelos professores iniciantes, a ausência de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos, a insegurança, os discursos desestimulantes de professores experientes e decepcionados com o atual sistema de ensino são desafios que percorrem o trilhar do trabalho docente favorecendo a constituição da identidade de ser professor, que, a partir dessas reflexões vivenciadas no chão da escola, se percebe como ser ativo e protagonista no cenário escolar ou desistem da profissão.

Portanto, o trabalho docente no contexto de professores iniciantes deve ser refletido a partir da acolhida desses novos profissionais na escola, oportunidade em que a equipe escolar propicie um diálogo de respeito, de compreensão das suas dificuldades e favoreça aprendizagens com os momentos de compartilhamento de saberes pelos professores experientes, permitindo, assim, a construção de laços de afetividade e solidariedade docente.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. Políticas e programas de apoio a professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.

BRASIL. lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 mar. 2020.

CARTER, K. *The place of story in the study of teaching and teacher education*. **Educational Researcher**, Washington, v. 22, n. 1, 1993.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1998.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação.* 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 51-76.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural.** São Paulo: Cortez, 1988.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Petrópolis: Vozes, 2010. p. 90-113.

LALIVE-D'EPINAY (1998). *Significations et valeurs du travail, de la société industrielle à nojours.* *In: DE COSTER, M.; PICHULT, F. Traité de sociologie du travail.* Bruxelas: De Boeck Université, 1994. p. 45-62.

LIBÂNEO, J. C. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. *In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (org.). Conceções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática.* Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.

MARCELO, C. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 9, p. 51-75, 1998.

MONTEIRO, F. M. A. **Desenvolvimento profissional da docência:** uma experiência de formação em um curso de licenciatura em Pedagogia. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG, v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez Editora, 1999 p. 15-34.

PINNEGAR, S.; DAYNES, J. G. Locating narrative inquiry historically. *In: CLANDININ, D. J. Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology.* London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage, 2007.

**TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTEs**

POIRIER, J; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Celta, 1999.

RIESSMAN, C. **Narrative analysis.** California: Sage, 1993.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho D'Água, 2001.

SHULMAN, L. S. *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.* **Revista de currículum e formación del profesorado.** Granada-Es: UGr, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: www.ugr.es/local/recfpro/Rev9ART1. Acesso em: 03 mar. 2020.

STEPHENS, J. **Linguague and ideology in children's literature.** New York: Longman Publishing, 1992.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2015.

SOUZA, N. A. A relação teoria-prática na formação do educador. *In: SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS*, 22., 2001, Londrina. **Anais** [...]. Londrina, 2001. p. 5-12.