



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

[eccos@uninove.br](mailto:eccos@uninove.br)

Universidade Nove de Julho

Brasil

Rebolo, Flavinês; Rodrigues Martins Teixeira, Leny; de Souza Perrelli, Maria Aparecida; Davanço Nogueira, Eliane Greice; Brostolin, Marta Regina

Mal-estar no início da docência: narrativas produzidas em diferentes cenários de pesquisa

EccoS Revista Científica, núm. 30, enero-abril, 2013, pp. 183-198

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71525769011>

- ▶ [Como citar este artigo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Mais artigos](#)
- ▶ [Home da revista no Redalyc](#)

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# MAL-ESTAR NO INÍCIO DA DOCÊNCIA: NARRATIVAS PRODUZIDAS EM DIFERENTES CENÁRIOS DE PESQUISA\*

MALAISE AT THE BEGINNING OF TEACHER'S WORK: NARRATIVES  
PRODUCED IN DIFFERENT SCENARIOS OF RESEARCH

**Flavinês Rebolo**

Profa. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação –  
Mestrado e Doutorado, na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB  
Campo Grande, MS – Brasil.  
[flavines.rebolo@uol.com.br](mailto:flavines.rebolo@uol.com.br)

**Leny Rodrigues Martins Teixeira**

Profa. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação –  
Mestrado e Doutorado, na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.  
Campo Grande, MS – Brasil.  
[leny@ucdb.br](mailto:leny@ucdb.br)

**Maria Aparecida de Souza Perrelli**

Profa. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação –  
Mestrado e Doutorado, na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.  
Campo Grande, MS – Brasil.  
[cidaperrelli@yahoo.com.br](mailto:cidaperrelli@yahoo.com.br)

**Eliane Greice Davanço Nogueira**

Profa. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul  
Campo Grande, MS – Brasil.  
[eg.nogueira@uol.com.br](mailto:eg.nogueira@uol.com.br)

**Marta Regina Brostolin**

Profa. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação –  
Mestrado e Doutorado, na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.  
Campo Grande, MS – Brasil.  
[brostolo@ucdb.br](mailto:brostolo@ucdb.br)

**RESUMO:** A partir de uma releitura dos dados de três estudos realizados por diferentes pesquisadores, buscou-se identificar, nas narrativas autobiográficas de professores principiantes, os aspectos de satisfação e insatisfação com o trabalho no início de carreira. A comparação entre tais estudos possibilitou apontar algumas convergências relativas a dois aspectos: ao papel das narrativas como instrumento de pesquisa e de formação docente e às fontes de insatisfação e frustração dos iniciantes, tais como insegurança para realizar o trabalho docente, indisciplina dos alunos, falta de apoio da escola e dos pais, desprestígio da profissão, sobrecarga de trabalho, entre outras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mal-estar docente. Narrativas autobiográficas. Professores iniciantes.

**ABSTRACT:** From re-reading the data from three studies by different researchers, we sought to identify, in the autobiographical narratives of “novices” teachers, aspects of satisfaction and dissatisfaction at the beginning in the work. The comparison among these studies showed some points of convergence relative to two aspects: 1) The role of narratives as research and as docent education instruments and 2) The source of dissatisfaction and frustration of the “novice” teachers such as insecurity to perform the docent work, students’ lack of discipline, lack of support from school and parents, lack of prestige in the profession and teacher’s overwork, among others.

**KEY WORDS:** Autobiographical narratives. Malaise teaching. “Novices” teachers.

## 1 Introdução

Neste artigo são apresentados os resultados de três pesquisas que utilizaram as narrativas autobiográficas como meio para obtenção dos dados e, também, como elemento de formação, tendo como sujeitos os professores iniciantes. As insatisfações dos professores nessa fase da vida profissional são relatadas em três cenários.

O primeiro cenário tem como atores 16 professores do Ensino Médio de uma rede estadual de ensino. As histórias de vida desses professores, relatadas durante a realização de entrevistas, incluíram dilemas envolvendo a escolha da profissão, a realização do concurso público para efetivação, as dificuldades dos primeiros anos da profissão até o abandono do magistério.

No segundo cenário estão 15 professores do Ensino Fundamental, da rede pública e particular, que participaram de um grupo de pesquisa-formação no qual se procurou investigar e compreender as aprendizagens da docência. As narrativas autobiográficas, produzidas por esses sujeitos nas diversas reuniões do grupo, proporcionaram reflexões sobre as fontes de insatisfação na fase inicial de sua carreira.

No terceiro cenário são atores 18 professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino. Esses professores também produziram escritas de si, em reuniões de outro grupo de pesquisa-formação, nas quais refletiram sobre a própria escolarização e o início da docência.

Destacam-se dos três trabalhos alguns pontos em comum. Cada um, ao seu modo, enfoca a formação do professor e o trabalho docente. Além desse aspecto, se assemelham quanto à tipologia dos sujeitos inves-

tigados (professores da educação básica) e à abordagem metodológica (as narrativas autobiográficas dos professores). Em todos eles, a perspectiva metodológica adotada ancorou-se na ideia de que, ao narrar fragmentos significativos de suas vidas, os professores não só fornecem dados para os pesquisadores, mas também refletem sobre sua história de formação, o que, segundo Joso (2006), contribui para a compreensão de seus percursos formativos, auxiliando-os na construção de novos saberes e práticas e ressignificando os modos de ser e estar na profissão.<sup>1</sup>

Discutindo essas pesquisas em encontros de estudos colaborativos, e tendo constatado os diferentes pontos em comum mencionados, os pesquisadores envolvidos com essas investigações decidiram compará-las também quanto aos resultados obtidos. Com esse novo olhar pôde-se evidenciar algumas convergências, dentre estas, as insatisfações dos professores com o início da carreira. Trataremos dessa temática neste texto, buscando apontar quais são essas insatisfações, quando e onde ocorrem e como os professores principiantes lidam com elas.

Para auxiliar a compreensão do tema, abordaremos, inicialmente, algumas formulações teóricas sobre o mal-estar no trabalho, incluindo o contexto de iniciação à docência.

## 2 O trabalho e o mal-estar dos professores iniciantes

O trabalho é, quiçá, a ação equilibradora mais importante empreendida pelo homem. Como afirmam Pichon-Rivière e Quiroga (1998, p. 14), o trabalho “[...] apareceu até agora num primeiro plano como o centro de gravidade e de equilíbrio do homem.” O trabalho é o resultado de esforço, de dispêndio de energia física e mental, que produz bens e serviços e que, para além de satisfazer as necessidades individuais e o bem-estar pessoal, contribui para a manutenção e desenvolvimento da sociedade como um todo. Nesse sentido, pode ser considerado, além de um mecanismo de equilíbrio que garante e facilita a integração harmoniosa das dimensões biopsicossocial que compõem o homem em sua totalidade, também como um conjunto de ações que “[...] garante uma firme articulação [do indivíduo] com a realidade e com o grupo humano a que pertence [...]”

(PICHON-RIVIÈRE; QUIROGA, 1998, p. 14), possibilitando o autodesenvolvimento e a autorrealização.

O significado que o trabalho tem para a pessoa parece ser incontestável e, ao longo do tempo, ocupou um lugar central no âmbito das atividades humanas. No entanto, atualmente, tem sido colocado pela maioria das pessoas em segundo plano, isto é, mesmo não sendo descartado totalmente, principalmente pelas vantagens materiais que propicia, ele “[...] não corresponde mais a um desejo unânime, [...] não é mais uma fonte de satisfações e menos ainda um componente importante da qualidade de vida [...]” (LÉVY-LEBOYER, 1994, p. 20). Por que motivo isso ocorre?

O trabalho docente se constitui em um conjunto de ações específicas que são empreendidas pelo professor com vistas à satisfação de necessidades, desejos e ideais. Esse trabalho não está, no entanto, desprendido da vida privada, nem da instituição onde se desenvolve e nem de um contexto mais global, que está passando por profundas transformações, desencadeando crises que alteram o sentido e o significado da atividade docente. Essa crise, segundo Nóvoa (1991, p. 20), provoca mal-estar nos professores, e as consequências “[...] estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevado índice de absenteísmo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante.”

Porém, também é verdade que essa “naturalização” dos problemas pelo professor parece ocorrer ao longo da carreira. De acordo com o mesmo autor, “[...] o professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real de ensino não corresponde aos esquemas ideais que obteve em sua formação [...]” (p. 109).

Esteve (1991, p. 99) afirma que “[...] os problemas na sala de aula são encarados como uma atribuição do professor.” Ou seja, o professor parece aceitar mais facilmente as dificuldades com o trabalho pedagógico do que as dificuldades contextuais.

Os primeiros anos da docência são reconhecidos por diversos estudiosos como uma fase difícil para o professor e marcada pelo mal-estar no trabalho.

Veenman (1984) caracteriza essa etapa como “choque de realidade”. Sob essa expressão o autor descreve uma fase marcada por inúmeros desafios e por aprendizagens baseadas em ensaio e erro, na tentativa de

enfrentar os problemas impostos por uma realidade escolar distanciada das expectativas do professor.

Marcelo Garcia (1999), por sua vez, assinala que a tensão nessa fase da vida profissional se agrava pelo fato de o professor iniciante ter a obrigação de cumprir suas tarefas com a mesma responsabilidade dos experientes.

Huberman (1992) descreve a entrada na carreira do professor como um período de vivências ambíguas, que envolve as fases de “sobrevivência” e de “descobertas” na profissão. A fase de “sobrevivência” se configura como um período de adaptações diante do confronto com a complexidade da profissão. É caracterizada pelo tatear constante, a preocupação consigo próprio, a percepção da distância entre os ideais e a realidade da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face às relações pedagógicas, de transmitir conhecimentos, de lidar com alunos que criam problemas, do material didático inadequado etc. Mas, as “descobertas” – o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por sentir-se colega num determinado corpo profissional – equilibram o mal-estar provocado por esses problemas e auxiliam ao iniciante a enfrentar as dificuldades do trabalho. No entanto, esse equilíbrio pode não ocorrer e a força das circunstâncias consideradas negativas torna-se decisiva e, em casos extremos, determina o abandono da profissão.

Diante dessas constatações, não se pode negar a importância dos primeiros anos de docência para a formação e desenvolvimento profissional do professor. Assim, justificam-se as pesquisas sobre o professor principiante, tendo em vista contribuir para a elaboração de programas de apoio ao professor, nessa fase de sua vida profissional.

### **3 O mal-estar dos professores iniciantes no trabalho, revelado em três cenários de pesquisa**

#### **3.1 Cenário 1: Professores iniciantes no Ensino Médio**

Na pesquisa realizada com docentes do Ensino Médio, os relatos mostram que o primeiro contato com a escola, na condição de professor, ocorreu de diferentes modos nos casos investigados. Entretanto, percebe-

se que, independente dos diferentes modos de entrada na profissão e os motivos que os levaram a iniciar na docência (“era meu sonho de criança”, “eu precisava trabalhar e ganhar dinheiro logo e no magistério sempre tem vaga”, “na minha casa mulher tinha que ser professora”), todo início apresentou-se como difícil. Aspectos como a locomoção até a escola (“a primeira escola que trabalhei tinha que pegar três ônibus”), as questões burocráticas e exigências de documentação (“eram milhões de documentos para preencher e eu não entendia [...]”, “ter de ficar passando fichinha de aluno [...] trabalho braçal”), atribuição de aulas em escolas mais distantes, com menos recursos e com as piores turmas (“porque é assim, os professores novos, com menos pontos, sempre ficam com o pior”), dificuldades com a gestão da classe e a indisciplina dos alunos (“como comecei muito novinha, eles não me obedeciam, acho que eles me viam como uma deles, não como professora”), entre outros, foram lembrados pelos professores e indicaram que o enfrentamento de situações novas veio carregado de tensão e insegurança.

Entre os fatores de insatisfação citados pelos professores, foi possível identificar os que contribuíram de forma mais contundente para o mal-estar, nos primeiros anos do exercício da docência: o relacionamento com os alunos (“eu fui ameaçada, ameaçada de morrer mesmo [...]”) e com os colegas (“[...] quem tinha vontade de trabalhar era mal-visto dentro da escola, por outros professores [...]”), além da atuação da direção (“O diretor só sabe culpar [...] se o aluno foi pego com cábula, é culpa do professor, se está indisciplinado é porque o professor não sabe controlar [...]”; “[...] a diretora chegava dentro da sala de aula e chamava a sua atenção na frente dos alunos [...]”).

A concretização de alguns ideais como, por exemplo, os relacionados ao trabalho pedagógico (“[...] hoje é computador, é vídeo [...] e o professor continua tendo apenas lousa e giz [...]”) e as representações sobre a profissão docente (“[...] antes o professor era venerado, era autoridade da cidade [...]”) ficaram comprometidas pelos fatores anteriormente mencionados, gerando frustração e desencantamento com a profissão.

A passagem de uma fase idealista – de euforia e entusiasmo, que geralmente marca o início da profissionalização – para uma fase de desencanto e acomodação se dá muito sutilmente e ao longo da carreira, segundo Huberman (1992). Porém, entre os professores que investigamos, esse processo parece ter ocorrido mais bruscamente e em curto prazo. Foi

um processo agravado pela “[...] acomodação e o descaso com a educação, dos professores mais antigos [...]”, fatores estes que prejudicaram as relações com os colegas, confrontaram e negaram o sonho e o idealismo dos professores mais novos, dificultando ainda mais a sua adaptação à carreira.

Outro aspecto percebido nos relatos dos professores como causa de sofrimento é o concurso público, por meio do qual buscam a estabilidade para a vida profissional e pessoal. Nem sempre a conquista da estabilidade garantiu a satisfação com o trabalho, pois os professores iniciantes, recém-concursados, muitas vezes não conseguem escolher a escola mais próxima ou as turmas com as quais mais se identificam.

A sobrecarga de trabalho foi indicada como outro fator de insatisfação (“[...] você tem de dar conta do que a mídia imprime, do que os alunos querem, do que a escola espera de você [...] é muito complicado [...]”). As exigências que recaem sobre a escola e sobre os professores, fruto das mudanças sociais, nem sempre são coincidentes com a concepção que eles têm de seu papel e o da escola, e nem sempre são possíveis de serem atendidas devido à própria estrutura escolar e à organização do sistema de ensino.

Outro elemento que contribui para o mal-estar do docente iniciante é o sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realiza. Esse sentimento está relacionado com a percepção do descompasso entre o que fazem e a velocidade da produção de conhecimentos na atualidade. A esse respeito, assinala Esteve (1992, p. 93): “[...] quem no momento atual pode estar seguro de ensinar os conhecimentos mais recentes de sua área? [...] Quem poderia estar certo de que o que ensina não pode ser substituído por outros conhecimentos mais úteis para os alunos?”. Não estar seguro quanto ao que ensina e ter dúvidas quanto à utilidade do seu trabalho são fatores de grande mal-estar.

Os professores buscaram minimizar essa fonte de insatisfação, mas encontraram como obstáculo as condições desfavoráveis de trabalho (“[...] você não ganha bem, tem que dar aulas de manhã, à tarde e à noite [...] não tem condição de se atualizar [...] não estuda mais [...] é muito, muito emburrecedor [...]”).

A indisciplina, o desinteresse e o desrespeito dos alunos são fatores que, por si só, contribuem para o mal-estar dos professores. Isso se agrava quando associado ao desencanto com o trabalho, isto é, quando o profes-

sor percebe que o seu desinvestimento nas atividades docentes é uma das causas dos comportamentos inadequados dos alunos, os quais lhe causam sofrimento (“ [...] eu fui passando a ter atritos com os alunos de uma forma proporcional ao meu desencanto com o meu trabalho e ao meu nível de insatisfação [...] Quanto mais aumentava o meu nível de insatisfação, pior eu ia me dando com o pessoal [...]”). No caso investigado, a percepção de que o trabalho era motivo de insatisfação por não atender às suas necessidades, expectativas e seus interesses e nem estar sendo suficiente para concretizar seus projetos de futuro levou os professores ao abandono da profissão.

### 3.2 Cenário 2: Professores iniciantes no Ensino Fundamental

As narrativas produzidas no grupo de pesquisa-formação com professores do Ensino Fundamental evidenciaram alguns fatores de insatisfação nos processos de aprendizagem da docência, mais precisamente os que ocorrem nos cursos de formação e no ambiente escolar no início da carreira.

Nos relatos desses professores observa-se que a opção pela profissão do magistério pode ocorrer na tenra idade (“ [...] em casa, eu queria brincar de ser professora!”) ou já na fase adulta (“ [...] magistério [...] tempo de sonhar e idealizar o meu futuro como professora [...]”). Há casos, porém, em que a entrada na carreira se deu por motivos circunstanciais (“ [...] não foi por vontade própria, mas sim por ser o único curso de formação profissional que havia na época [na] cidade [...]”).

Tanto uns quanto outros sofreram com os impactos da realidade da escola ao iniciarem na profissão. Foi um começo marcado por insegurança, incerteza, medo, frustração e indagações sem respostas. Assim descreve uma professora: “Primeira semana de aula e eu perdida, sem dar conta da minha obrigação; chorava de frustração [...]”. Os professores tinham medo de “não dar conta”, de “[...] trabalhar com criança pequena, de acontecer algo como mordida, cair [...]”, de “[...] sala numerosa [...]” e também de “[...] não ter domínio sobre a sala [...]”; de “[...] perder o emprego [...]” e “[...] da violência dos alunos [...]”. A “cobrança por parte dos pais” e da equipe técnica da escola foi lembrada como uma fonte importante de ansiedade e medo.

A insatisfação também se manifestou ao ensinarem os conteúdos específicos, uma vez que frequentemente se viam obrigados a assumir disciplinas para as quais não foram habilitados (“[...] me deram uma sala de quinta série [...] e lecionava ciências, história, língua portuguesa e artes para esta turma. [...]”). As dificuldades com a avaliação do ensino são também destacadas como geradoras de mal-estar (“[...] a primeira vez que fiz uma prova, ninguém me orientou; a coordenadora me devolveu todas as provas, todas riscadas, dizendo que eu teria que refazê-las [...]”).

Marcas de sentimentos negativos, vivenciados quando alunas, perduram e refletem na vida profissional. É o que revela uma professora: “Nas séries iniciais eu era uma aluna muito dedicada, porém muito boba e ingênuas, não tinha amigos, sentia muito medo de todos [...] ; até hoje carrego sequelas dessa insegurança comigo [...]”.

As estratégias de sobrevivência, diante dos problemas vivenciados, recaíram em práticas intuitivas que privilegiavam a descontração, o lúdico e o diálogo, como formas de tornar as aulas atrativas (“[...] no achismo de quem não sabia o que trabalhar, contei muitas histórias, cantei com os alunos [...] e com essas atividades as crianças foram se identificando comigo e eu com elas [...]” ) e de ganhar a confiança do aluno (“[...] quando o aluno conhece um pouco da história de vida do professor isto gera uma amizade maior, de carinho e afeto [...]”). Outros apelos, como o de “encher a lousa para ocupar o tempo do aluno”, também foram relatados.

Poucas experiências exitosas no início da carreira foram relatadas por alguns professores do grupo de pesquisa-formação (“[...] meu primeiro dia de aula [...] foi legal [...]”); (“[...] não enfrentei tantos problemas [...]”). Tal sucesso foi atribuído a fatores como: atuar em contextos previamente conhecidos (“[...] eu já conhecia as crianças e elas gostaram de saber que eu era a nova professora [...]”), a escolha acertada de estratégias de ensino (“[...] montei estratégias de trabalho e busquei conquistar os alunos; conquistei o respeito deles e juntos estipulamos momentos para realizar atividades [...]”), o apoio da escola, tanto nas orientações sobre os procedimentos de ensino (“[...] a instituição me apoiou e incentivou [...]” ) quanto na organização dos espaços institucionais (“[...] a escola tinha muitas normas e precisavam ser cumpridas e isso contribuía para o bom andamento do trabalho de sala de aula [...]”).

Ao refletir sobre os desafios do início da carreira, muitos professores reconheceram não estar preparados para enfrentá-los e manifestaram sentimento de decepção com os cursos de formação inicial. Assim sendo, destacaram o papel formador da experiência (“[...] acredito que a base foi o curso de Magistério, o resto aprendi na prática [...]”), sobretudo quando ocorre em um ambiente profissional de cooperação com o corpo técnico (“[...] diretora e coordenadora apoiam e incentivavam [...], trocávamos ideias, dificuldades e êxitos na sala de aula [...]” e com colegas que lhes podem servir de espelho (“[...] tudo era novo, eu não sabia de nada [...]”, com o tempo fui observando e aprendendo [...]”). A superação dos problemas geradores de insatisfação requereu, dos professores, um esforço adicional, um investimento pessoal nos estudos (“[...] fiz pesquisas, estudei sobre o conteúdo proposto [...]”; “[...] mantínhamos um grupo de estudos, toda semana estudávamos o que havia de mais atualizado na área da educação [...]”; “[...] fui pra São Paulo fazer cursos [...]”).

A análise das narrativas desses professores corrobora os resultados dos estudos pioneiros de Veenman (1984) e Huberman (1992), já mencionados, no qual o período de adaptação à realidade escolar é acompanhado de sofrimento gerado pelas insatisfações no trabalho, provocadas pela constatação do distanciamento entre o ideal e o real e pela condição de isolamento à qual são submetidos enquanto buscam superar os desafios.

### 3.3 Cenário 3: Professores iniciantes na Educação Infantil

A pesquisa, em andamento, que constitui esse terceiro cenário, originou-se das preocupações sobre a prática de professores de Educação Infantil iniciantes na docência e os desafios e dilemas que estes enfrentam no seu trabalho. Tal como a pesquisa mencionada no segundo cenário, também nesta as narrativas autobiográficas, produzidas ao final de cada um dos encontros do grupo de pesquisa-formação, trazem reflexões sobre a vida profissional das professoras.

Os textos das professoras analisados até o momento foram produzidos em reuniões cujo eixo temático foi o trabalho e a formação docente. Nesses encontros, foram utilizados recursos mnemônicos, entre estes, imagens de janelas abertas, fechadas, quebradas etc. para mobilizar as me-

mórias das professoras e estabelecer conexões com o seu modo de ver e se sentir na profissão.

Os relatos retratam a subjetividade desse profissional no enfrentamento diário do exercício da docência, evidenciando o caráter distinto e determinante do início da carreira no desenvolvimento profissional.

Um aspecto recorrente nas narrativas diz respeito à solidão na fase inicial da docência e o desamparo institucional (“[...] me via pensando todas as noites o que levar de diferente para aquelas crianças, sem interferir nas normas da instituição [...]”). Também são comuns as citações quanto à insatisfação no equacionamento da relação teoria-prática, isto é, da articulação entre o conhecimento adquirido na graduação e o cotidiano da sala de aula (“[...] eu tinha o conhecimento teórico, a vontade de fazer o melhor, mas sem nenhuma ajuda para escolher o caminho certo [...]”). Nessa condição, um professor declara que enfrentou dificuldades “[...] no que se refere a recreador, com a disciplina do aluno e a aplicação do conteúdo [...]”, mas percebeu que “[...] a dificuldade não era só minha [...]”.

Para uma professora, outra fonte de insatisfação foi a “[...] rotina burocratizada que ainda acontece no Centro de Educação Infantil [...]”, o que “[...] dificulta a construção e efetivação de uma rotina que permita uma sequência de ações significativas de construção do conhecimento sem a mecanização ou a reprodução instalada na rotina institucional [...]”

A aprendizagem da docência se dá em um contexto de incertezas. Não se forma o professor para lidar com esse contexto. Não existem protocolos seguros que guiarão os professores no início do exercício profissional. Assim, ao se deparar com esse universo, o professor pode se sentir abalado nas suas mais profundas convicções (“[...] esse meu ingresso no Centro de Educação Infantil demonstra uma quebra de barreira para um mundo, de certa forma desconhecido, tanto no que se refere a minha relação com as crianças, forma de tratá-las, como planejar minhas atividades. As minhas concepções de infância são colocadas à prova todos os dias, a minha relação com os colegas de trabalho, entre outras coisas [...]”).

Em outro relato, uma professora iniciante expressa sua concepção de Educação Infantil e com quais expectativas e convicções enfrenta a entrada na vida profissional: “[...] a janela em que olho a Educação Infantil é também ampla, com expectativas incontáveis, como estou descobrindo a cada dia [...]. Nossas crianças são as nuvens a brincar e nos ofertar di-

namismo, cooperação. Nossa janela deve estar aberta ao diálogo, à compreensão, respeito ao ser em construção, o qual nos oferece oportunidade de aprender/educando [...]. Percebe-se nesse depoimento uma visão romântica da Educação Infantil que, muitas vezes, é construída e reforçada durante a formação inicial, sendo transferida para a fase de iniciação à docência como forma de sobrevivência na profissão. Quando não cumpridas, as expectativas podem ser motivo de sofrimento para o professor.

As professoras reconhecem o caráter inconcluso de sua formação e percebem a necessidade de aprenderem na prática e de encontrar seus próprios caminhos (“Entrei na Educação Infantil com pouca experiência, recém-formada e cheia de expectativas. Tinha em mente aprender ao mesmo passo que colocava em prática o que tinha aprendido na teoria. Assim como a imagem de várias janelas aparentemente idênticas, eu era uma ou apenas mais uma iniciante na Educação Infantil, mas com as particularidades que cada janela esconde por trás de suas vidraças [...]”.

Os relatos das professoras evidenciaram singularidades e regularidades no modo de ser e estar do iniciante na profissão. Alguns, mais romântizados, outros mais próximos da realidade. Tanto uns quanto outros ressaltam as expectativas positivas que os acompanham ao entrar em um novo espaço social. Sentimentos de insegurança e ansiedade são fontes de insatisfação, mas são mesclados e minimizados pelo que esperam poder realizar no seu trabalho como docentes. As dificuldades relatadas pelas professoras, fontes de mal-estar no confronto com o início da profissão, confirmam a nossa convicção sobre a importância de valorizar, no processo de constituir-se professor na Educação Infantil, a etapa inicial do desenvolvimento profissional desses professores, uma vez que dela depende a construção de condições que possibilitam o bem-estar na profissão.

#### 4 Considerações finais

Este artigo foi elaborado com a intenção de verificar as possíveis aproximações entre as pesquisas realizadas com professores de diferentes níveis de ensino em início de carreira, tendo como abordagem metodológica as narrativas autobiográficas, buscando identificar o pensamento dos

professores a respeito dos aspectos que levam à insatisfação na fase inicial da sua profissionalidade.

O estudo das narrativas desses professores possibilitou identificar algumas aproximações entre os três cenários de pesquisa relatados, primordialmente, em dois aspectos.

O primeiro deles é o fato de que as narrativas dos percursos formativos dos professores estão marcadas por sentimentos de ambiguidade, principalmente em relação ao início da carreira. Por um lado, os sentimentos positivos traduzidos na expectativa, na excitação experimentada pela novidade do trabalho que se anuncia, no desejo de se testar e de provar a si mesmo que é capaz. Esses sentimentos possibilitam o crescimento profissional. Por outro, o medo de não corresponder às expectativas, a consciência de que está sendo testado na sua competência e resistência, o conflito entre testar suas ideias, correr riscos e “sucumbir” às tradições mantidas pela escola e o medo do isolamento que configura esse momento da carreira, constituem os componentes negativos que podem dificultar o desenvolvimento profissional e, até mesmo, a permanência na profissão. Esta ambivalência, revelada nos três cenários de pesquisa apresentados, coincide com o que autores como Veenman (1984) e Huberman (1992) caracterizam como a etapa inicial da carreira.

Sabemos que toda atividade humana, e o trabalho como tal, pode ser tanto fonte de prazer como de angústia. A questão é quando e como um sentimento supera o outro ou se equilibram. Nas narrativas do primeiro cenário de pesquisa as professoras reportam a percursos nos quais a angústia e o desprazer foram tão fortes que acabaram levando-as a abandonar a profissão. Nos outros dois cenários, as professoras narram suas experiências do presente, em “tempo real”, não sendo possível prever se permanecerão ou não na profissão, tendo em vista o jogo de forças que ainda irá impulsionar suas vidas.

A forma de lidar com essas insatisfações e frustrações é própria de cada indivíduo, porém, é muito comum que o baixo envolvimento pessoal e o distanciamento do trabalho passem a ser utilizados como estratégias de defesa pelos professores. Esse distanciamento e o não envolvimento são formas de adaptação que, mais cedo ou mais tarde, gerarão novas frustrações provocadas pela falta de autorreconhecimento e de autorrealização com o trabalho.

O segundo aspecto a ser destacado diz respeito ao potencial do método utilizado nas pesquisas relatadas. Reafirmamos o quanto as narrativas foram um instrumento importante na pesquisa sobre o percurso profissional dos professores. Nos três cenários, as narrativas produzidas pelos docentes, em diferentes situações, constituíram não só uma forma de investigação, como também um elemento de autoformação. Concordamos com Dominicé (2006) quando aponta que, ao narrarem seus percursos de formação e de vida profissional, os professores explicitam elementos importantes e fundamentais para se compreender de que modo determinados fatos, situações, experiências e sentimentos se enredaram nas tramas de suas vidas e se combinam a ponto de produzirem determinados modos de ser e estar na profissão (de realizar o trabalho docente, de estabelecer vínculos com o trabalho e com a instituição escolar). Nas pesquisas aqui relatadas pode-se constatar a força desse instrumento como forma de conhecer alguns elementos do processo de construção da profissionalidade docente e também como fonte de reflexão e formação para os sujeitos investigados.

Embora a história de vida pessoal se configure como possibilidade explicativa para a forma como as pessoas enfrentam o seu cotidiano, algumas condições poderiam minimizar, ou mesmo compensar tais frustrações que acompanham o choque com a realidade no início da carreira docente. Uma dessas condições está associada ao processo de formação e outra ao contexto da escola no qual o professor inicia seu trabalho.

No que diz respeito à formação, seria necessário que os cursos que preparam os futuros professores vinculassem o mundo teórico ao da realidade da escola. Em outras palavras, trazer a escola mais próxima ou para o centro da formação docente seria uma alternativa ao racionalismo técnico ou ao paradigma aplicacionista, vigentes nos cursos de formação, como argumentam Imbernón (2004), Nóvoa (1992), Tardif (2002) e Zeichner (1997) entre outros.

Quanto ao contexto de trabalho do professor, segundo Canário (1998), ele deve ser visto como lócus fundamental de formação. Entendida como contexto formador, a escola, como ambiente de trabalho do professor, se caracteriza como espaço de construção identitária, não sendo, portanto, simplesmente o local onde se aplica o que se aprende na formação, mas um espaço de produção da prática e de construção dos saberes da docência.

Nessa mesma direção, Tardif (2002) assinala que existe uma forte relação entre os saberes profissionais e a carreira. Essa relação, fundamentalmente associada ao tempo de experiência, fará transformações da atividade profissional, modelando as práticas do professor, dando-lhes contornos próprios do campo ao qual pertence, acalmando as suas ansiedades e configurando novas relações entre os atores envolvidos no processo.

Sendo assim, concordamos com Nóvoa (1992) e Imbernón (2004) quando afirmam ser preciso mudar a escola e o contexto de trabalho se queremos mudar o professor.

Essa ideia, tomada como pressuposto, requer outro ritual de iniciação para os professores na escola. A escola deve estar preparada para receber seus novos integrantes, prevendo ações de acompanhamento e integração. Tais ações já estão ocorrendo em diferentes países, mas, no Brasil, até o momento, existem apenas iniciativas pontuais, não materializadas em políticas ou programas preocupados com esta questão. No geral, os nossos docentes são colocados na escola quase incógnitos e se sujeitam a passar pelo teste de sobrevivência, dado que a cultura da escola parece apostar na sua capacidade de resistência como prova de competência para o exercício profissional.

Para o professor, como para todas as pessoas, é difícil mudar. Toda mudança gera medo e insegurança, e estes são fatores que limitam a capacidade das pessoas de se desvencilharem de valores e conceitos enraizados, de modos de fazer interiorizados e de buscarem novas formas de agir. Assim, acolher o novo professor no espaço escolar implica criar condições para que ali se propicie a mudança e a formação. Isto requer transformar a escola em um espaço coletivo, pensante e, como tal, formador tanto dos professores que ali ingressam quanto dos mais experientes. Esta seria, possivelmente, uma forma de minimizar algumas das insatisfações inevitáveis do início da carreira.

## Nota

\* Este texto é uma versão revista e ampliada do trabalho apresentado no I Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente / VI Encontro Brasileiro da Rede Estrado, realizado em Maceió, AL, em novembro de 2011.

† Alguns resultados das pesquisas realizadas nesses três cenários encontram-se publicados em anais de eventos nacionais e internacionais, além de periódicos da área.

## Referências

- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da educação*. São Paulo, v. 6, p. 9-27, jan./jun. 1998.
- DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006.
- ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher / Fim de Século Edições, 1992.
- \_\_\_\_\_. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991. p. 93-124.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62.
- IMBÉRNON, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desenvolvimento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; MENNA-BARRETO, M. H. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- LÉVY-LEBOYER, C. *A crise das motivações*. São Paulo: Atlas, 1994.
- MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- \_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991. p. 9-32.
- PICHON-RIVIÈRE, E.; QUIROGA, A. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VEENMAN, S. Perceived problems of begining teachers. *Review of Educational Research*, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

Recebido em 8 jun. 2012 / Aprovado em 19 nov. 2012

**Para referenciar este texto**

REBOLO, F. et al. Mal-estar no início da docência: narrativas produzidas em diferentes cenários de pesquisa. *EccoS*, São Paulo, n. 30, p. 183-198. jan./abr. 2013.