

Uma leitura das narrativas de ciclos de vida profissional de professores na concepção de Huberman

A reading of narratives of professional life cycles of teachers in Huberman's concept

Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos¹, Amanda Oliveira Rabelo²

Como citar esse artigo. SANTOS, R. O. F. RABELO, A. O. Uma leitura das narrativas de ciclos de vida profissional de professores na concepção de Huberman. **Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 15, n. 1, p. 278-291, jan./abr. 2024.

Resumo

Neste trabalho analisamos os desafios enfrentados na carreira docente, desde o “choque de realidade” e ao longo do tempo em seu desenvolvimento deste profissional, entrelaçado à construção e reconstrução da sua identidade. Analisamos os ciclos de vida profissional de professores na concepção de Huberman (1995) além de dialogar com outros autores sobre a temática. Realizamos a pesquisa com três professores do Curso Normal, com diferentes tempos de magistério, de uma mesma escola de Trajano de Moraes-RJ. A metodologia é de abordagem investigação narrativa, centrada no método qualitativo, exploratório-descritivo. As informações foram construídas através de entrevistas semiestruturadas, e as análises das narrativas em diálogo com o referencial teórico, através da modalidade de pesquisa investigação narrativa, através das cognições narrativa e paradigmática. Analisando os dados da pesquisa, conhecemos melhor, as trajetórias dos professores, percepções sobre a docência enquanto atuação profissional, desafios enfrentados e experiências vividas na formação do ser docente.

Palavras-chave: formação de professores; identidade docente; desenvolvimento profissional docente; narrativa.



Abstract

In this work, we analyze the challenges faced in the teaching career, since the “reality shock” and over time in their professional teaching development, intertwined with the construction and reconstruction of the teaching identity. We analyzed the professional life cycles of teachers in Huberman's (1995) conception, in addition to dialoguing with other authors on the subject. We carried out the research with three teachers from the Normal Course, with different teaching periods, from the same school in Trajano de Moraes-RJ. The methodology is based on a narrative investigation approach, centered on a qualitative, exploratory-descriptive method. The information was constructed through semi-structured interviews, and the analysis of the narratives in dialogue with the theoretical framework, through the research modality narrative investigation, through narrative cognition and paradigmatic cognition. Analyzing the research data, we get to know better the trajectories of teachers, perceptions about teaching as a professional activity, challenges faced and experiences lived in the formation of being a teacher.

Keywords: teacher training; teaching identity; teaching professional development; narratives.

Nota da Editora. Os artigos publicados na Revista Mosaico são de responsabilidade de seus autores. As informações neles contidas, bem como as opiniões emitidas, não representam pontos de vista da Universidade de Vassouras ou de suas Revistas.

Introdução

A atuação profissional na educação é um desafio constante, é um movimento que implica construir e reconstruir a identidade docente, pensar e repensar as práticas educativas, aprender de modo contínuo. Portanto, faz-se necessário um olhar com mais acuidade ao professor, para a sua formação, tanto inicial quanto continuada, buscando compreender sua percepção sobre a docência, os desafios enfrentados e como aprendeu a ser professor, intervindo em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Afiliação dos autores:

¹Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense Campus Santo Antônio de Pádua, Rio de Janeiro, Brasil.

²Doutora em Ciências da Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense Campus Santo Antônio de Pádua, Rio de Janeiro, Brasil.

Email de correspondência: rosianefonseca@id.uff.br

Recebido em: 04/11/2023. Aceito em: 15/04/2024.

Freire (1991, p. 58) enfatiza que “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Neste sentido, compreendemos que não nascemos prontos ou escolhidos para exercer a função de educador, assim como não se torna professor ao receber um diploma.

O aprender a ser professor e a formação para a prática pedagógica, ocorrem ao longo da vida profissional, não se restringindo ao conhecer o que já foi produzido, mas investigando e se reinventando diante de situações novas que se revelam em nossos cotidianos, que trazem consigo novos desafios; neste sentido é de suma relevância olhar para a trajetória formativa do professor.

O educador Paulo Freire (2001, p. 42) defende a importância da reflexão crítica sobre a prática docente cotidiana: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Assim, compreendemos a necessidade no ser docente, de uma reflexão, assim como uma relação indissociável entre teoria e prática. Este trabalho se propõe como uma contribuição à reflexão sobre a trajetória formativa, que potencializa o fazer-se docente no trabalho, em meio a desafios e mudanças constantes.

Considerando o objeto de estudo proposto, temos como aporte metodológico uma pesquisa de abordagem qualitativa, visando compreensão das experiências docentes. Silva e Menezes (2001) apontam que esta forma de pesquisa considera haver uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo inseparável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não se explica apenas em números, sendo necessária a interpretação dos fenômenos pesquisados e a atribuição de significados.

Quanto aos procedimentos técnicos, desenvolvemos um levantamento bibliográfico, realizando um estudo exploratório a partir de uma revisão bibliográfica, efetuada nos autores referência sobre o tema e também uma pesquisa de campo para levantamento e construção de dados junto aos professores através de entrevista semiestruturada seguindo um guia.

O levantamento e a construção de dados foram feitos a partir de entrevistas semiestruturadas, após a aprovação pelo Sistema CEP/CONEP. A opção pela mesma se dá por a entrevista construir uma narrativa, nos auxiliando na compreensão de experiências vivenciadas pelos professores em suas trajetórias formativas no trabalho.

Nossa amostra é um grupo de 3 (três) docentes, com diferentes tempos de magistério: sendo 1 (um) com até 6 (seis) anos, 1 (um) de 7 (sete) a 20 (vinte) anos e 1 (um) com mais de 20 (vinte) anos de trabalho, que atuam em uma mesma escola pública, no curso de Formação de Professores a nível médio, da cidade de Trajano de Moraes-RJ.

O tamanho da amostra foi reduzido levando em conta o tempo disponível para pesquisa, que passou diversas etapas, não sendo viável a pesquisa com uma amostra grande e a necessidade de uma análise cuidadosa das entrevistas narrativas.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para melhor apreciação, a identidade dos participantes da pesquisa foi preservada, mantendo altos padrões profissionais de sigilo, para identificá-los usamos nomes fictícios.

A análise das entrevistas narrativas segue a modalidade de pesquisa investigação narrativa. Esta metodologia é importante para conhecer suas percepções sobre as experiências vividas na formação e trabalho docente. Esta forma de análise tem Jerome Bruner como um dos principais autores, que nos apresenta a narrativa como uma forma de construção da realidade, uma interpretação do que passou e constituição do vínculo social, que reitera as normas da sociedade (RABELO, 2011).

Tivemos o cuidado de escrever a palavra do outro, e não falar em nome do outro, ou seja, dar voz aos professores dentro do trabalho, não nos colocar como representante, consciente que dados são produzidos, não coletados, pessoas, enquanto seres pulsantes, não são meros objetos de estudo. E as experiências sociais que os professores trazem consigo, para além de sua formação teórica, também

precisam ser pensadas e contextualizadas.

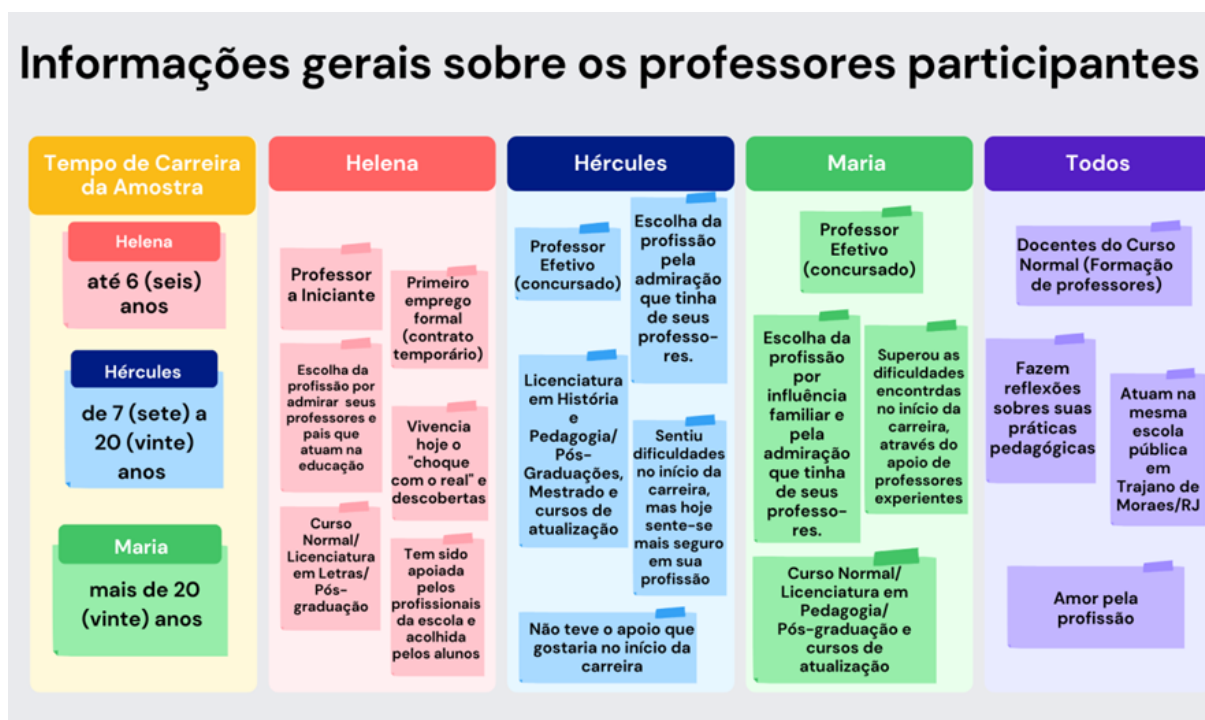


Figura 1. Informações gerais sobre os professores participantes.

Fonte. Elaborado com base nas informações fornecidas nas entrevistas.

A pesquisa, enquanto construção coletiva de narrativas, é uma singela contribuição aos colegas estreadores ao mundo da docência e aos que já estão trilhando este caminho, para que compreendam melhor essa profissão que é tão desafiadora, quanto gratificante.

Análise dos ciclos propostos por Huberman na carreira dos professores

[...] o desenvolvimento do professorado vêm empregando os ciclos de vida profissional como uma maneira de entender a carreira, a evolução profissional e ainda o grau de compromisso ou implicação com a mudança e a inovação. (BOLIVAR, 2002, p. 50).

A trajetória da carreira docente é atualmente objeto de estudo de diversos pesquisadores, porém as contribuições de Huberman (1995) são pioneiras na análise biográfica da docência e classificação em fases com características próprias. Seus estudos clássicos, baseados na interpretação de dados empíricos coletados através de entrevistas e questionários com professores do ensino secundário na Suíça, nos ajudam a compreender o percurso profissional em ciclos pelos quais os professores vivenciam em cada etapa de suas trajetórias de formação em serviço.

Conforme descreve Marcelo García (1999), estudos como este são importantes para que possamos compreender o desenvolvimento de professores, pois se propõem a estabelecer relações entre os ciclos vitais dos professores e suas características pessoais e profissionais.

Rossi e Hunger (2012), apontam que através da análise dos ciclos propostos por Huberman, é possível compreender que as necessidades formativas e expectativas dos professores não são as mesmas em cada período profissional.

A análise de Huberman (1995) não é feita pensando na linearidade ou na imutabilidade das respostas encontradas, ou que seriam comuns a todos os profissionais, porém procura-se vivências comuns a um grande número de professores. Considera-se a individualidade de cada um dentro dos processos, e que nem sempre todos vivenciarão a carreira da mesma maneira, havendo rupturas e continuidades em alguns casos. Sobre isso Huberman (1995, p. 38) afirma: “Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”.

Concebe o professor como indivíduo histórico, construído em diálogo consigo mesmo, a nível psicológico e também em interação externa em sua vida social, no plano sociológico. O indivíduo e a organização são analisados em interação e influência, um sobre o outro, as forças internas (maturacionais, psicológicas) e externas (sociais, culturais, físicas) que se encontram em estado de tensão (HUBERMAN, 1995).

O autor investiga como os professores se vêem e se sentem em diferentes momentos de suas carreiras profissionais desde o início, suas competências e formas de trabalhar, se relacionar com os demais membros da comunidade escolar, as “crises”, os acontecimentos que impactam em sua atuação profissional e a fase final da carreira. Concordamos com o autor que a temática é fascinante, desperta curiosidade a qualquer pessoa interessada em estudos sobre a atuação profissional do professor.

Huberman (1995) considera que existem outras possíveis formas de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores, mas optou por uma perspectiva clássica, a da carreira.

O autor delimita 5 (cinco) fases gerais que correspondem aos anos de carreira, compreendendo que cada professor as vivencia em sua singularidade, pois é ativo e tem suas características próprias, as fases são um processo contínuo, cada fase é um novo estado, mas as fases não são homogêneas e lineares. Porém, foram organizadas dessa forma, por serem observadas com mais frequência nas pesquisas.

Haveria, assim, fases, transições, “crises”, etc., atravessando a carreira do ensino e *afectando* um grande número, por vezes mesmo a maioria, dos seus praticantes. Não avançamos com um modelo linear e monolítico, mas falamos, apesar disso, na recuperação, várias vezes *efectuada*, de “tendências centrais”, na carreira quer nos *leitmotive*¹ das diferentes fases, quer na ordenação dessas fases. (HUBERMAN, 1995, p. 47).

Huberman (1995) complementa:

[...] uma fase prepara a etapa seguinte e limita a gama de possibilidades que nela podem desenvolver-se, mas não pode determinar a sua sequência. Ao mesmo tempo, várias sequências não são simplesmente vividas, fenomenologicamente em termos de continuidade, como, por exemplo, a fase de “diversificação” que se segue à etapa de “estabilização”, para um grande número de professores, ou a fase de “questionamento”, que é quase sempre inesperada, ou mesmo a “serenidade”, para uns quantos, que surge no momento em que menos se esperava. (HUBERMAN, 1995, p. 54).

Observemos a seguir, na Figura 2, um esquema resumido deste percurso das Fases da carreira conforme o modelo proposto por Huberman (1995):

1 Leitmotive, palavra alemã que podemos compreender a partir da definição proposta no Dicionário Online de Língua Portuguesa que significa fio condutor, frase, fórmula que ocorre por várias vezes em uma obra literária, em um discurso. Tema ou motivo nuclear persistente numa obra. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br>>.

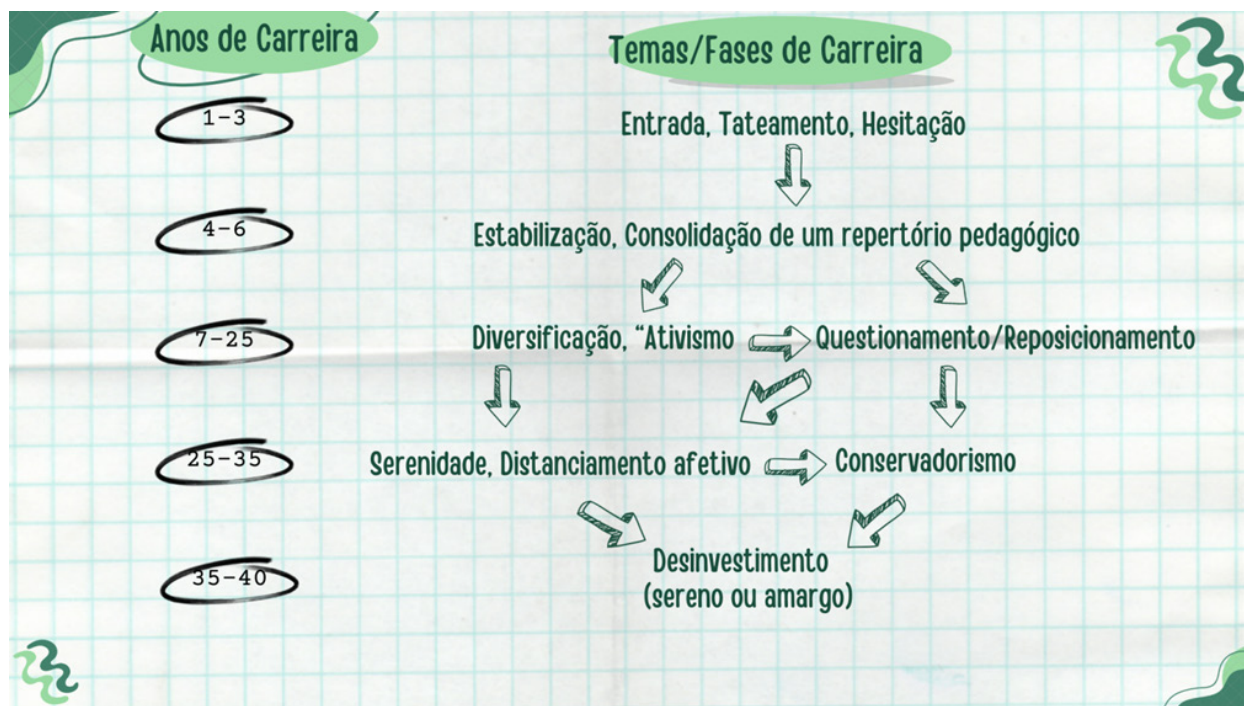


Figura 2. Fases da carreira: modelo de Huberman.

Fonte. Elaborado pelas autoras. Adaptado de Huberman (1995, p. 47).

Na fase da **entrada carreira** que dura até três anos para Huberman (1995), ocorrem os primeiros contatos com o cotidiano da sala de aula, ou seja, é quando efetivamente o professor vai assumir a regência de uma turma, ocorre então um “choque com o real”, chegou a hora de colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sua formação; porém a realidade é bem mais complexa. Em diálogo com cf. Fuller (1969), Field (1979) e Watts (1980), Huberman (1995) usa o termo “sobrevivência” para caracterizar essa situação de insegurança diante da realidade e o confronto com ideais que o iniciante traz consigo sobre a profissão.

Não há consenso entre os autores sobre o tempo que dura a fase de entrada na carreira docente e conseqüentemente as demais fases. Para Tardif (2014, p. 82), entre os primeiros 3 (três) a 5 (cinco) anos, constroem-se as bases dos saberes profissionais, sendo também uma fase crítica das experiências anteriores e os reajustes necessários à nova realidade, sendo um rito de passagem, um “choque de transição”, “choque cultural”, momento de descoberta, “choque com a realidade”, “[...] confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho.”

Gonçalves (1995) concebe que a entrada na carreira ocorre até os 4 (quatro) primeiros anos de docência, sendo momentos de oscilação entre uma luta pela sobrevivência diante do choque com a realidade e a alegria de novas descobertas e possibilidades.

Para aquelas em que se mostrou marcante «a falta de preparação», efetiva ou suposta, para o exercício docente, a que se juntaram, na maior parte dos casos, «condições difíceis» de trabalho e o «não saber como fazer-se aceitar como professora», a entrada na carreira redundou numa autêntica luta entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão.

Para aquelas em que o início da carreira se mostrou «sem dificuldades», tal foi o resultado

2 O termo “choque de realidade” foi citado primeiramente nos trabalhos de Kramer (1974) e, posteriormente, consagrado por Veenman (1984) e outros autores, como por exemplo, Silkes (1985), Huberman (1989) e Gonçalves (1995).

da autoconfiança, motivada pela convicção de «estar preparada» para o exercício docente, ainda que mais tarde, como reconheceram ao rememorem momentos posteriores da carreira, essa facilidade tivesse sido menos real do que no momento lhes parecera. (GONÇALVES, 1995, p. 164).

O professor vai sondando constantemente, oscila entre relações muito próximas aos alunos e muito distantes, enfrenta dificuldades de se relacionar com os que criam problemas, aflige-se, questiona se vai aguentar, o material didático nem sempre se mostra adequado, tem dificuldades com a prática pedagógica e a transmissão de conhecimentos (HUBERMAN, 1995).

Marcelo García (1999, p. 28) concebe este momento como “o período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional”. O autor aponta que os programas de iniciação profissional ajudam os professores iniciantes com o “choque com a realidade”, pois os preparam com estratégias e assim podem reconduzir a situação (MARCELO GARCÍA, 2010).

Para Veenman (1984) a fase inicial da carreira pode durar até 5 (cinco) anos. Ressalta “o choque de realidade” não é algo rápido e passageiro, mas um processo complexo de assimilação de uma nova realidade que se impõe no cotidiano do professor iniciante; neste sentido, afirma a importância da ajuda, apoio, colaboração e treinamento dos professores iniciantes pelos mais experientes, pois em pouco tempo assume a mesma responsabilidade de um professor com muitos anos de carreira.

A “descoberta” é um aspecto importante dessa fase inicial, quando o professor entusiasmado já se sente parte do grupo de professores, está feliz por sua responsabilidade à frente de uma turma, pois já venceu vários desafios. Estas fases podem ser vividas simultaneamente, ou com aspecto sendo preponderante sobre o outro. Huberman (1995) ressalta que a “descoberta” ajuda o professor a aguentar os desafios da “sobrevivência”.

Pode ocorrer ainda, conforme o autor, a indiferença daqueles que escolhem a profissão por precisarem trabalhar, encaram como algo provisório, ou necessário para o sustento financeiro e outros motivos, não gostando do que fazem. Os professores entrevistados nesta pesquisa não relataram a escolha da profissão apenas como um trabalho, ao contrário, demonstram amorosidade pelo ato educativo, como preconizado por Freire (1991).

Pode ocorrer também no ingresso na carreira docente, a serenidade em executar as práticas pedagógicas, pelos que já iniciam com alguma bagagem de experiência, ainda pode ocorrer a frustração com a carreira diante dos desafios enfrentados.

A “exploração” ou “tateamento” no início da carreira, de acordo com padrões definidos pela instituição, perpassa os diferentes perfis apresentados por Huberman (1995, p. 39): “esta pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora”.

A professora entrevistada, Helena, vivencia neste momento essa fase de entrada na carreira, atuando em seu primeiro ano na escola com dois níveis de ensino, os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, curso de Formação de Professores. Relata que ao ter contato com as turmas que iria lecionar, sentiu-se desesperada, questionando a si mesma o que iria fazer, como iria continuar. A turma que deu sua primeira aula tinha um grande quantitativo de alunos, mais de 40, se assustava ao ver “meninos gigantes”, comparando a sua estatura que era menor. Chegou em casa, após o primeiro dia de trabalho, com dor de cabeça, e falou à mãe, não vou conseguir. Questionava-se sobre o que fazer, que não poderia desistir, que precisava tentar, afinal estava só no começo.

Com o passar dos dias, Helena sentiu-se acolhida pelos alunos, as aulas ficaram diferentes. Relata que encontrava na fé, a força que precisava “rezava antes de dormir, meu Deus, me ajuda, me ilumina, Espírito Santo, para eu conseguir dar minha aula.” Helena foi apoiada por profissionais da escola, já conhecia muitos deles, e já havia sido aluna de quase todos, foi fazendo amizade com os alunos, conversando e ficando mais à vontade, e isso facilitou muito seu trabalho, ao final do ano letivo sentia seu trabalho mais

fácil.

Considerando essa experiência, enfatiza-se a importância do apoio de outros profissionais na iniciação à docência, o sentimento de incapacidade é algo que pode ocorrer, e somado a outros fatores como a ausência de apoio, pode levar ao mal-estar docente, como aponta Nóvoa (1995). Neste caso, o apoio recebido de outros profissionais e dos próprios alunos, foi essencial para que a professora conseguisse superar os desafios iniciais.

O professor Hércules e a professora Maria, já vivenciaram há algum tempo essa fase de “professor iniciante” e nas suas narrativas sobre o início da carreira docente, relataram ter experiências parecidas de inúmeras dificuldades, porém as singularidades também se revelaram.

Hércules começou a lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental, depois passou a atuar em cursos de pré-vestibular e no Ensino Médio. Sentiu-se totalmente despreparado, em seu primeiro dia de aula, assim como a Helena e muitos outros professores. Ele percebeu a sala de aula como uma caixa de surpresa, o planejamento que trouxe consigo não deu certo, e foi percebendo que diversas vezes o planejamento não vai dar certo, embora seja muito importante ao trabalho do professor.

Relata que seus primeiros 5 (cinco) anos de docência foram difíceis. Sentia-se “em choque”, tinha um projeto, uma expectativa e começou a perceber que os anos iam passando e a expectativa não ia sendo alcançada. Descreve essa situação como sendo “um pouco frustrante”.

Ao falar sobre seu primeiro dia de aula, a professora Maria rememora: “eu quase enfartei”, tremia, sentia-se muito nervosa, “tive que tomar vários cafés para poder entrar.” Maria teve o apoio de duas professoras que ela descreve como “essas duas professoras que eu tenho paixão” que a acolheram ao lado de fora da sala. Lamenta que demonstrou à turma seu medo, sua insegurança, a turma era composta por adolescentes, sentiu-se “testada o tempo” todo por eles. Maria afirma que é importante dominar o conteúdo, assim o professor sente-se mais seguro e passa aos alunos essa segurança.

Maria, como os demais professores entrevistados, não se sentiu preparada para aquele momento ao chegar à sala de aula.

Porque, olha bem, a gente não se prepara para nada. Essa é a verdade. Porque cada momento na sala te surpreende. Você acha que você está preparado para entrar, mas quando você bate, é diferente. Então você fala assim, gente, eu não sei mais nada. Gente, o que eu fiz não está legal. Gente, o que eu vou fazer?

Quando você gosta, quando você conhece o conteúdo. Eu acho que vem uma força de Deus, eu acho que é isso. Que você, oh, então você muda. (Maria)

As maiores dificuldades de Maria foram no primeiro ano de docência, mas com o apoio de amigos e colegas de trabalho, professores experientes, ela foi conseguindo superar as dificuldades, hoje após muitos anos de trabalho sente-se segura.

As vivências dos docentes como iniciantes, reiteram a concepção de Huberman (1995) e demais teóricos citados anteriormente, acerca da entrada na carreira docente. A insegurança no ingresso da carreira foi relatada por todos os professores, o “choque com a realidade”, assim como a sensação de falta de preparo para vivência da profissão. Huberman (1995) aponta que o distanciamento entre a teoria e a prática, se revela quando o profissional não sente segurança diante da realidade da sala de aula e reflete sobre sua escolha e as possibilidades de aguentar determinadas situações.

Na fase inicial da docência, é o momento de mudança do papel de aluno, para professor responsável pela turma, aumento de responsabilidades, prazos, relatórios, dar conta do currículo, novas demandas até então desconhecidas. A forma como ocorre esse início influencia toda a trajetória docente, contribuindo para a saída ou permanência na profissão, a construção da identidade docente e o desenvolvimento

profissional.

As narrativas dos professores entrevistados revelam que os cursos de formação de professores, mesmo com os estágios, não supriram a necessidade formativa de preparar completamente para a docência e para os desafios com o pé no chão da escola. Os professores formaram-se em cursos e universidades diferentes, particulares e públicas, e nenhum deles sentiu-se preparado para a docência no início de sua carreira, enfrentando diversas dificuldades. Observamos também nas narrativas dos professores, conforme Tardif (2014) já indicou, uma tentativa de reajuste a nova realidade, agora como docente responsável pela turma.

A segunda etapa do ciclo, a **fase da estabilização** ocorre entre os quatro a seis anos de carreira, como uma “tomada de responsabilidades” e comprometimento pelo docente e assunção de consequências, um momento de afirmação do eu, da identidade profissional. Esse período coincide com final do estágio probatório e ganho de estabilidade para os servidores públicos previsto na Constituição Federal de 1988, no Art. 41 “São estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público.” (BRASIL, 1988).

Os professores, Hércules e Helena, demonstram em suas narrativas já terem passado por esta fase, ambos são concursados e efetivos na carreira docente, sentem-se seguros no exercício de sua profissão, superando a experiência desafiadora do início da carreira docente.

A profissão é afirmada para si, perante os demais colegas e autoridades, compromete-se a exercer a profissão dali em diante, uma escolha que implica abrir mão de outras identidades profissionais. Essa fase pode também significar fazer parte de um grupo profissional, emancipar-se, ter um pouco de liberdade no planejamento e execução de suas aulas (HUBERMAN, 1995).

Percebemos na fala de Hércules, que ele passou por esse ciclo, ao afirmar que com o passar dos anos começou a entender “a dinâmica real da sala de aula”, a entender o perfil dos alunos, o contexto que a escola está inserida, e para ele as coisas começaram a mudar. Professor Hércules sente que é um bom profissional, que consegue atuar em contextos diferentes, entende que este é o papel de um bom professor, estar preparado para atuar em contextos diferentes.

Como pontua Huberman (1995, p. 40), “a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de “competência” pedagógica crescente.” O professor sente mais confiança, preocupa-se mais com a execução de suas práticas pedagógicas do que consigo mesmo, pois não há tantas angústias, ele sente-se mais confortável diante de situações complexas ou imprevistas. Seu desejo é alcançar uma melhor atuação a cada dia, ampliando seu nível de conhecimento, o profissional vai moldando um estilo próprio de trabalhar, consegue fazer uma melhor gestão da turma, tem mais flexibilidade, lida com mais facilidade com os malogros que ocorrem.

Vêm à superfície, nesta fase, alguns temas colaterais. Em primeiro lugar, os termos como flexibilidade, “prazer”, “humor” emergem como *leitmotivo*. Com o domínio da situação, no plano pedagógico, vem uma sensação de libertação ou, como explica uma professora entrevistada por Lightfoot (1985), o *facto* de estar a vontade no plano pedagógico traz consigo um sentimento geral de segurança e descontração: “eu já não tinha que esconder as minhas fraquezas, nem minhas peculiaridades... deixava-me conduzir, explorava as situações imediatas, escutava as crianças com mais atenção... ria-me muito mais” (p. 255). Em consonância a isso, a autoridade torna-se mais “natural”; as pessoas situam melhor os limites do que é de tolerar e fazem respeitar melhor esses limites, com mais segurança e espontaneidade. (HUBERMAN, 1995, p. 41).

Huberman (1995) afirma que nesta fase de estabilização o professor consolida sua prática pedagógica, sendo momentos positivos aos que a vivenciam. O professor não se cobra tanto, entende suas dificuldades e habilidades.

Maria sente mais confiança, afirma que precisa estar sempre se atualizando, reconhecendo que a docência ocorre em um ambiente de muitas mudanças e precisa estar se atualizando para acompanhar os estudantes.

(...) a gente está sempre aprendendo a cada dia, mas o pouco que eu tenho, que eu sempre sei pouco, porque a gente tem muito que aprender, me dá uma segurança, uma estabilidade, uma segurança, para que eu possa buscar mais, porque o mundo está assim. (Maria).

Maria percebe mudanças ocorrendo no comportamento dos alunos a cada ano, pertencentes a diferentes gerações e com conhecimentos e expectativas diferentes, seja nos conteúdos que precisam ser atualizados diante as mudanças que ocorrem na sociedade e novas descobertas, e nas práticas pedagógicas que não podem ser sempre as mesmas, pois precisam acompanhar toda essa mudança.

Outro aspecto importante a se considerar é que conforme Lanuti e Baptista (2021), a formação inicial não capacita o professor de forma suficiente para realizar o trabalho pedagógico para um ambiente inclusivo. Ao iniciar o trabalho, mais um desafio surge, exigindo do professor mais estudos, para que possa em suas aulas promover a interação, construção de conhecimentos e superação de diversas barreiras, que podem obstruir a participação plena e efetiva de todos os alunos em condição de igualdade.

A formação continuada direcionada também para a Educação Inclusiva, contribui no desenvolvimento do trabalho do professor em uma prática inclusiva “pautada no reconhecimento das necessidades de cada estudante, nas adaptações necessárias do currículo e nos materiais didáticos que favoreçam a aprendizagem.” (TOLEDO, 2020, p.128).

Consoante Nóvoa (2017), nesta fase deve haver um constante esforço de atualização permanente pelo professor, ressaltando a necessidade de programas de formação continuada, para suprir lacunas da formação inicial e promover especializações em áreas diversas. Propõe que “[...] a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o *objetivo* de compreender e melhorar o trabalho docente.” (NÓVOA, 2017, p. 1125).

A Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ), onde os professores entrevistados estão vinculados, oferece cursos de formação continuada em diversos níveis como capacitação, atualização, extensão e pós-graduação, online e presencial, em parceria com diversos institutos e universidades.

Helena, ainda não teve a oportunidade de fazer estes cursos oferecidos pela SEEDUC/RJ, mas afirma que gostaria de fazer.

A professora Maria, já fez diversos cursos por conta própria após o ingresso na profissão e também cursos oferecidos pela SEEDUC/RJ, entre eles destacou o de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Educação de Jovens e Adultos e o de Política Educacional. Maria afirma estar sempre fazendo curso de capacitação porque considera importante, gosta de estudar e como uma forma de atualizar-se e rememorar os conteúdos. Conforme Maria, “a gente está na sala de aula, a gente precisa estar com novidades. Então, estou sempre assistindo”, referindo-se a cursos e vídeos. Como critérios para escolha dos temas dos cursos que irá fazer, destaca que seleciona conforme a disciplina que leciona, “Então, eu vou lá. Eu amo Psicologia. Então, eu vou lá hoje, eu quero trabalhar Freud. Eu vou lá, pego tudo sobre psicanálise. Eu me inscrevo, faço cursinho. Ou então, assisto várias aulas, de vários psicólogos. Eu gosto, porque eu tenho que aprender.”

A postura de Maria demonstra sua preocupação com uma formação constante, além dos saberes experienciais, definidos por Tardif (2014) como aqueles construídos na prática e na experiência formado de todos os demais, há uma clara preocupação com a aquisição de novos saberes formais. Maria materializa o que Freire (2001) preconiza, ensinar exige pesquisa e consciência do inacabamento, predisposição a mudanças, conhecer aquilo que não se conhece e anunciar novidades.

Hércules, da mesma forma, procura sempre estar estudando, ao ingressar na carreira docente tinha

apenas a Licenciatura, depois cursou diversas pós-graduações *lato sensu* em diferentes áreas e Mestrado na área da educação, também procura fazer os cursos oferecidos pela SEEDUC/RJ, afirma que com a oferta de cursos na modalidade a distância, facilitou muito e com isso, consegue fazer mais cursos. Considera a qualidade dos cursos bons, mas faz algumas críticas:

Eles são muito bons. Eles só têm um problema. Eles são desconectados com a realidade da escola. Pode ser que o docente esteja fazendo aquele curso ali e a realidade da escola dele promova que ele aplique aquelas situações que ele viu durante o curso. Mas existem cursos que são muito desconectados do contexto escolar. (Hércules).

O estado do Rio de Janeiro tem 92 (noventa e dois) municípios com realidades sociais e econômicas bem distintas, com cidades com milhões de habitantes e outras com menos de 10 (dez) mil habitantes (IBGE, 2022). Dessa forma, há de se pensar as particularidades de cada região na oferta de cursos de formação continuada pela SEEDUC/RJ. Fazendo críticas, o professor Hércules destaca que, além disso, muitas vezes os cursos são montados por profissionais que não atuam em sala de aula na Educação Básica. Conforme Freire (2001), a educação não pode ser neutra, compreendemos também que a mesma não pode ser desconectada da realidade de cada escola.

Consciente desta situação, na escolha dos cursos Hércules tem como critérios observar o contexto que atua e onde precisa aprender mais:

Eu observo muito o contexto. Então, às vezes, agora com a pandemia, por exemplo, a gente tinha... Já tínhamos recursos tecnológicos, né? Mas a gente não usava. Então, com a necessidade de usar, eu comecei a observar o que era importante conhecer, né? Por exemplo, a gente... Até recursos didáticos mesmo, estratégias de sala de aula, sala de aula invertida. Era uma coisa que eu não sabia. E é uma coisa legal, funciona. Então, a gente tá sempre observando o contexto para poder tentar selecionar os cursos que podem ajudar a gente a atuar. (Hércules).

A fase da **experimentação e diversificação**, é o meio da carreira que ocorre entre os 7 (sete) a 25 (vinte e cinco) anos de carreira, tem muitas facetas, sendo marcada por tentativas de tornar as aulas mais dinâmicas, fazer uso de novas metodologias e recursos na sala de aulas, o professor aqui já tem segurança na sua atuação. Porém, se a instituição não lhe permite inovar, por ter regras rígidas, o professor que está motivado, encara novos desafios e se torna mais “ativista” tentando mudar a situação, se comprometendo assim com atividades coletivas, aqui podemos exemplificar os sindicatos, grupos, comunidades em redes sociais e outras associações, projetos significativos que buscam por reformas (HUBERMAN, 1995).

A escola onde atuam os professores entrevistados apoia a inovação, aulas dinâmicas, projetos, uso de material didático diversificado, porém existem regras impostas pela Secretaria Estadual de Educação que precisam ser respeitadas.

Maria gosta de estar sempre levando coisas novas à escola, diversificando suas aulas, integrando a comunidades com projetos e campanhas, afirma que os benefícios são extensivos a todos da comunidade escolar.

O professor Hércules, em busca de desenvolver melhor o seu trabalho e a atuar com mais segurança, busca estudar continuamente e estar atento aos seus alunos, entender qual a demanda dos mesmos, o que gostam, qual didática funciona para eles, fazendo uso de novas didáticas e novas tecnologias, mas sem depender exclusivamente delas, compreende que o foco no aluno que é o fundamental.

Tem turma que adora copiar, tem turma que não gosta. Tem turma que gosta de texto, tem turma que não gosta. Tem turma que gosta de ler um livro, tem turma que gosta de fazer atividade. Então, o que vai fazer esse engajamento dos seus alunos? Eu acho que é fundamental isso. E segundo, estudar. Estudar. Estudar didática, estudar o que de novo vai aparecer, novas tecnologias. Porque a tecnologia pode ser um quadro, ela pode ser um *Power Point*, ela pode ser a sua narrativa. Eu já dei aulas maravilhosas só falando. E já dei aulas péssimas usando várias tecnologias. Então, não é a tecnologia que vai definir. Então, eu acho que estar atento aos alunos é fundamental. (Hércules).

Na fase da experimentação e diversificação, há também uma busca por autoridade, novas responsabilidades e desejo por cargos administrativos, como por exemplo, Coordenação Pedagógica, Diretoria, Supervisão Escolar, por visualizar prestígio nestes. Interessante observar que, como pontua Marcelo García (2010), a ascensão profissional aqui se desenvolve fora da sala de aula, desvinculado da atividade docente, consequência do desprestígio profissional e más condições de trabalho.

A professora entrevistada Maria relatou já ter assumido cargos fora da sala de aula, na Coordenação Pedagógica, através de contrato na rede municipal, relata que foi uma experiência boa.

Outra característica marcante e complexa deste período da experimentação e diversificação é que os profissionais “põem-se em questão”, ou seja, questionam-se, refletem sobre suas vidas e carreiras, se continuam, ainda dá tempo de fazer coisas diferentes, seguir outras carreiras, há um desencanto, sentem-se mais acomodados a fazer estritamente que é pedido no trabalho diante da monotonia escolar, Huberman (1995, p. 47) destaca que “os sintomas de tal atitude podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma ‘crise’ existencial efetiva face à prossecução da carreira.”

É evidenciado por Huberman (1995) que todas essas experiências são determinadas por diversos fatores como questões políticas, sociais, econômicas, vida familiar e são sentidos de forma diferente entre homens e mulheres.

Professor Hércules ao ser indagado se mudaria de profissão atualmente respondeu:

Não mudaria de profissão. Talvez... Essa pergunta é interessante, porque esses dias eu estava conversando com os amigos, que são professores também. E tem um grupo de amigos realizados e um grupo de amigos que não estão realizados. E esses acabaram tendo uma profissão em paralelo, acabaram mudando e tal. E se eu tivesse mudado, eu teria me arrependido. Então hoje eu me sinto realizado na profissão. (Hércules).

Maria afirma que não errou na escolha da profissão e não sente vontade de mudar, foi incentivada pela mãe, e que conseguiu buscar em si a essência de educadora e sente que vale a pena.

A fase que ocorre entre os 25 (vinte e cinco) a 35 (trinta e cinco) anos de experiência, Huberman (1995) compara a um “estado de alma” pode se materializar em atitudes de **serenidade, distanciamento afetivo ou de conservantismo**.

A serenidade em sala de aula geralmente emerge de muitas reflexões, e nem todos os professores conseguem chegar a ela, por já ter vivenciado muitas situações, o professor consegue saber como lidar bem com o que acontece, se aceita e não se importa tanto com as opiniões dos outros. Não há tanto entusiasmo ou ambição, mas uma grande sensação de confiança.

A professora Maria e o professor Hércules demonstram certa serenidade em relação à docência. O professor Hércules sente-se um bom profissional que consegue atuar em contextos diferentes.

Maria sente prazer em dar aulas, ama o “olhar brilhoso e sincero de cada um”.

Eu amo ver aquela coisa, quando você dá aquela aula, que eles ficam assim, participando, isso para mim é a coisa mais gratificante. Eu chego aqui e falo, com minha amiga, estou amando. Hoje minha aula foi assim... hoje minha aula foi assim... Porque a sinceridade do aluno, do olhar desse aluno é muito gratificante para você ser professor. (Maria).

Há casos onde ocorre também um distanciamento afetivo dos alunos, age com mais rigor em relação a sua posição profissional, não busca ter uma relação de proximidade e amizade com os alunos. Aqui o professor não está tão jovem, então os próprios alunos também se distanciam por não ter tanta afinidade, não compartilhando os mesmos interesses, pertencendo a gerações diferentes (HUBERMAN, 1995).

Sobre a diferença de idade e falta de afinidade com os alunos, Maria afirma que trabalhar com “os jovens de hoje” é um desafio, por causa da rebeldia, por estarem agressivos, vocabulários muito chulos, mas que vai aprendendo a lidar com essa situação.

Huberman (1995) afirma que boa parte dos professores pesquisados por ele, faziam muitas lamentações em relação aos alunos, aos outros colegas de profissão mais jovens, às políticas educacionais, tornaram-se mais ranzinzas e demonstravam um sentimento de nostalgia pelo passado, idealizando-o.

A fase final do **desinvestimento** é descrita por Huberman (1995) como o momento de preparação para a aposentadoria, entre 35 (trinta e cinco) e 40 (quarenta) anos de trabalho. Hoje em nosso país, nas regras de aposentadoria, conforme a Constituição Federal de 1988 e a Emenda Constitucional Nº 103 de 12 de Novembro de 2019, há uma redução no tempo mínimo de trabalho do professor para 30 (trinta) anos e a professora para 25 (vinte cinco) anos de serviço efetivo de docência. Mas vale lembrar que, os anos de experiência exatos não são determinantes para as fases de Huberman (1995), sendo um processo vivenciado pelo profissional em seu próprio ritmo.

Neste momento o professor, vai se acostumando com o fim de sua carreira profissional, como Huberman (1995, p. 46) sublinha “as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão [...]”. Desse modo, ocorre de forma serena, o profissional olha sua trajetória e aprecia o caminho percorrido.

Huberman (1995) pontua que o desinvestimento pode ocorrer também no meio da carreira, quando os professores se frustram, estando desiludidos com os resultados do seu trabalho, assim a saída é amarga. Neste sentido, Cardoso (2017) analisa que no Brasil, o desinvestimento tem ocorrido bem mais cedo do que no tempo previsto por Huberman (1995):

As más condições de trabalho como, por exemplo, os baixos salários, a dupla e até tripla jornada de trabalho, a falta de recursos materiais nas escolas, infra estrutura precária, número alto de alunos por turma, são alguns dos elementos que contribuem para que os professores não invistam na carreira. Além disso, muitos professores, por não encontrarem nessa profissão o retorno que almejavam, desistem logo no início da carreira. (CARDOSO, 2017, p. 4290).

Os professores entrevistados, apesar das dificuldades enfrentadas no cotidiano, não expressaram em seus relatos o desejo de saída da carreira docente, em um movimento de desinvestimento neste momento em meio a trajetória profissional, desejando seguir um percurso “ideal” e aposentar-se. Este percurso “ideal” para Huberman (1995) seria a entrada na carreira, a estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento de forma serena, porém cada profissional traça seu próprio caminho e é influenciado pelo contexto social.

Considerações finais

Depreendemos que na trajetória da vida profissional do professor, o estabelecer-se é perpassado por inúmeros acontecimentos, os contextos nas quais estão inseridos são diversos, assim como suas motivações, perspectivas, comportamento e necessidades. Há um diálogo contínuo entre o sujeito e o meio a qual está inserido.

A análise das narrativas demonstrou o docente, como indivíduo histórico, construído e reconstruído em diálogo consigo mesmo e com os outros. Neste sentido, percebemos a importância dos professores conhecerem-se melhor e projetar cada fase de sua carreira, compreendendo que a profissão é permeada de desafios, dilemas e conquistas, e que a carreira não é uma trajetória linear e simples, mas há ciclos flexíveis, e nem todos vivenciarão da mesma forma. Assim é importante estar em constante formação e interação, em um recomeçar sempre, a cada novo desafio que surge. Portanto, não há sentido uma autocobrança excessiva e não se deve desistir diante dos primeiros desafios, compreendendo que os momentos difíceis podem ser superados.

As narrativas demonstraram também, o quanto o apoio e diálogo são fundamentais aos professores para o melhor desenvolvimento de seu trabalho, não só aos iniciantes, mas também aqueles que estão a mais tempo na carreira. Porém não podemos deixar de destacar que o apoio aos iniciantes em particular, mostra-se fundamental, pois são os anos mais desafiadores da carreira e podem definir o permanecer ou não na profissão.

Considerando também os ciclos, ao elaborar propostas de formação continuada dos professores é importante ponderar também sobre suas necessidades e sua trajetória profissional, analisando em que momento da carreira os mesmos se encontram.

De acordo com as análises efetuadas e com base nas narrativas, podemos concluir que é de suma importância pensar a formação de forma ampla desde o ingresso nos cursos e durante toda a carreira profissional, enquanto construção de conhecimentos sobre a profissão e de si mesmo. Fomentar práticas dialógicas e de acolhimento pode contribuir na construção da identidade profissional de um educador seguro e consciente no exercício de sua profissão, comprometido com uma ação transformadora da realidade onde se insere.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 26 jan. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Emenda constitucional Nº 103, de 12 de novembro de 2019**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.
- BOLIVAR, Antônio. (org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- CARDOSO, Solange. Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras? In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 13., 2017, Curitiba. Anais [...]. Curitiba, PR: EDUCERE, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Cidades e Estados*: Trajano de Moraes-RJ. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/trajano-de-moraes.html/>. Acesso em: 14 Fev. 2023.
- GONÇALVES, José. Alberto. M. A carreira dos professores de Ensino Primário. In: NÓVOA, A. (org). **Vida de**

professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 141-170.

LANUTTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; BAPTISTA, Maria Isabel Sampaio Dias. A narratividade na formação continuada de professores para uma educação inclusiva. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1053-1071, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.070.DS03>. Acesso em: 5 dez. 2022.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente, Belo Horizonte**, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2017, v. 47, n. 166.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan./mar. 2011.

ROSSI, Fernanda.; HUNGER, Dagmar. A Formação Continuada de Professores: Entre o Real e o "Ideal". **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, 2012.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOLEDO, Simone da Silva. Formação de formadores e suas contribuições para a educação inclusiva. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, v. 7, n. 2, p. 117-130, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/relva/article/view/4936>. Acesso em: 9 jan. 2023.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, [s. l.], v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.