

## TENSÕES VIVENCIADAS POR PROFESSORES DE ESCOLAS PRIMÁRIAS NO PERÍODO DA INICIAÇÃO PROFISSIONAL

**Ive Brasil**

Universidade Católica de Brasília  
ivecbrazil@hotmail.com

**Afonso Galvão**

Universidade Católica de Brasília  
acetaga@gmail.com

### Resumo

Este estudo teve como objetivo identificar as principais fontes de tensão vivenciadas pelo professor que está iniciando na carreira e os sentimentos e emoções decorrentes destas tensões. Os participantes foram oito professores atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública localizada na periferia do Distrito Federal. Trata-se de uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo em que foi utilizada a metodologia do estudo de casos múltiplos. Para geração de dados foram utilizadas a observação direta, observação participante e entrevistas semiestruturadas. No discurso docente apareceram como principais fontes de tensão o relacionamento entre professores iniciantes e os alunos, a regência em turmas complexas, o não domínio dos conteúdos a serem ministrados, a falta de apoio institucional e a situação de provisoriedade funcional. Predominaram os sentimentos de medo, insegurança, incapacidade, fracasso profissional, solidão, frustração, desencanto e desânimo que acabaram tornando ainda mais 'perverso' o início da trajetória profissional da maioria dos participantes. A incidência de sentimentos desta natureza evidencia a necessidade da formação emocional do professor defendida por Imbernón (2010), o reconhecimento da importância da subjetividade dos professores e a valorização da pessoa do professor postulada por Nóvoa (1992, 1995, 2009).

**Palavras-chave:** Formação de professores; Professores iniciantes; Desenvolvimento profissional.



## Abstract

This investigation aimed at identifying the main sources of tension and the deeper emotions associated as experienced by novice teachers. Participants were eight Brazilian primary school teachers who work in a state school located in a suburban area of the Federal District. In this qualitative, exploratory research the methodology comprised the used of multiple cases study. The instruments of data generation included direct observation, participant observation and semi-structured interview. Docents' speech emphasised the relationship between teachers and students, the need to lead complex class environment, lack of knowledge of class contents, lack of institutional support and the situation of being temporary workers as the main sources of tension. The feelings associated that emerged included lack of confidence, professional failure, frustration, hopelessness, solitude, that helps makes it even worse the first experiences in the profession for most participants. The emergence of this type of feeling shows the need to invest more in the emotional education of teachers, as supported by Imbernon (2010), and both the importance of the subjectivity of teachers and the of the person behind the teacher, as stressed by Nóvoa (1992, 1995, 2009).

**Keywords:** Teachers' Education; Novice Teachers; Professional Development.

## Introdução

O processo de iniciação profissional na docência têm despertado a atenção e o interesse de sistemas educativos em todo o mundo. Este iniciar constitui um período importante na história profissional do professor, capaz de determinar o seu futuro e sua relação com o trabalho docente (Tardiff, 2008). O diagnóstico internacional, realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006), revela que a falta de atenção com os professores iniciantes tem consequências em longo prazo. Um grande número de países tem enfrentado o abandono da docência por não atender aos problemas deste início na carreira. Mesmo que os professores não cheguem a abandonar esta atividade, um começo marcado pelas dificuldades pode reduzir a confiança na profissão. Por outro lado, quando vivenciado



de forma adequada pode assegurar um professorado motivado e comprometido (Marcelo Garcia, 2008).

Como lembram Tardif e Raymond (2000), a fase inicial da carreira docente é marcada por acontecimentos que adquirem importância fundamental para o processo de aprendizagem profissional do professor. A complexidade das situações vivenciadas, no momento da inserção profissional, torna este período crítico. É no confronto inicial com a rotina escolar que as dificuldades de adaptação pessoal e profissional emergem fortemente gerando inúmeras tensões que são vivenciadas na rotina diária do iniciante. Tais dificuldades, na maioria das vezes, refletem o despreparo e a insegurança de parte dos professores logo que iniciam. Neste momento, eles assumem um novo papel num novo contexto. A diversidade de experiências vivenciadas neste período tende a levá-los a um processo de reanálise de suas crenças e práticas (Flores, 1999, 2008). Lidar com os desafios e a complexidade da atividade docente exige conhecimentos, maturidade, dedicação, empenho e, sobretudo, comprometimento pessoal. No entanto, na maioria das vezes os professores iniciantes não apresentam essas características, o que torna o processo de iniciação na profissão ainda mais difícil.

É sabido que aos iniciantes, geralmente, são atribuídas às turmas mais difíceis, seja no que se refere à aprendizagem dos alunos, seja no tocante aos problemas de indisciplina destes. As escolas que costumam receber a maioria dos professores em início de carreira são mais afastadas e se caracterizam por ter um ambiente social, cultural e econômico menos favorecido (Mizukami, 2005). Considerando que este início é um momento de não *expertise* (Lima, 2004), pode-se inferir, então, que a cultura escolar não reconhece a necessidade de apoio e acompanhamento, tampouco concebe a instituição escolar como espaço formativo também responsável pela formação continuada destes professores. Contrariando essa concepção, equivocada, diversos estudiosos defendem a escola como sendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional dos iniciantes (Nóvoa, 2009; Imbernon, 2009a, 2009b; Kullo, 2004; Guarnieri, 2005).

Os ingressantes na carreira de professor vivenciam uma fase de transição que, geralmente, é permeada por muitas dificuldades. Esta transição, da formação inicial para a atuação em sala de aula, tende a gerar situações abruptas que levam os iniciantes a vivenciarem o que Veenman (1988) chamou de 'choque da realidade'. As possíveis causas geradoras deste choque com a realidade podem envolver aspectos



peçoais e situacionais. Os fatores peçoais estão relacionados a um sentimento de desencanto com a profissão, a formação insuficiente e a características peçoais que são inadequadas à docência. Os problemas situacionais referem-se às relações hierárquicas, rigidez das estruturas organizativas, condições precárias de materiais e recursos, ausência de clareza dos objetivos educacionais, isolamento, cobrança dos pais e a multiplicidade de tarefas atribuídas ao professor. Papi e Martins (2010) também chamam a atenção para o fato de que o iniciante tem que lidar com fatores peçoais, aspectos profissionais, estruturais e organizacionais que influenciam, de várias maneiras, a sua adaptação à rotina escolar.

Ao chegar à escola os professores iniciantes encontram uma realidade complexa onde as atribuições e exigências são cada vez maiores. Marcelo García (1999) define o primeiro ano como um período de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição. Nesta fase, várias tarefas são designadas ao iniciante. Eles devem adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar, devem começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver na profissão e, ainda, continuar a desenvolver a identidade profissional. As responsabilidades, geralmente, atribuídas aos professores mais experientes são também atribuídas, de igual modo, para os iniciantes. O sentimento de insegurança, tão fortemente associado ao início da carreira (Cavaco, 1999; Huberman, 2000), acaba levando os iniciantes a cometerem muitos enganos. Diferentes sentimentos são gerados pelo/no confronto com situações complexas que o iniciante vivencia e que, na maioria das vezes, ele não sabe como administrar. Por isso, segundo Silveira (2002) a frustração aparece como um sentimento marcadamente presente entre os professores que estão nos primeiros anos de exercício profissional.

Nesta etapa do desenvolvimento profissional, considerada por alguns pesquisadores como um período avassalador, o professor iniciante quase sempre está sozinho sem nenhum apoio da instituição em que ele passa a atuar e, tampouco das instituições formadoras (Guanieri, 2005). A ausência de apoio institucional, a falta de condições de trabalho, quase sempre em ambientes social e culturalmente desfavorecidos, aliada à fragilidade em que a maioria dos professores iniciantes se encontra nesta fase, geram inúmeras tensões que são vivenciadas intensamente pelos iniciantes no seu processo de iniciação na docência. Por sua vez, estas tensões desencadeiam sentimentos e emoções que podem influenciar negativamente a relação que os professores em início de carreira estabelecem com a profissão. Considerando que é fundamental que o iniciante vivencie uma adaptação adequada à



docência, este estudo teve como objetivo identificar as principais fontes de tensão vivenciadas pelo professor que está iniciando na carreira e os sentimentos e emoções decorrentes destas tensões.

### **Método**

Esta pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, utilizou a metodologia do estudo de casos múltiplos. Quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados, realizam estudos de casos múltiplos, os quais podem assumir uma grande variedade de formas (Bogdan & Biklen, 1994). No caso desta investigação, estudou-se um grupo de oito professores iniciantes atuantes em uma mesma escola. O objetivo foi acompanhá-los no seu processo de iniciação profissional na docência para identificar as principais fontes de tensão vivenciadas nesta fase e os sentimentos e emoções decorrentes destas tensões, o que incluiu uma observação e exploração detalhada da sua rotina diária, das suas primeiras vivências e experiências assim como do caminho trilhado para 'sobreviver' a este período.

Entre os 8 participantes desse estudo 7 eram do sexo feminino e 1 do sexo masculino. O participante do sexo masculino era o único professor regente na escola entre os 39 professores que compunham o quadro docente da instituição. As idades dos participantes variavam entre 25 a 46 anos, sendo que 5 possuíam idade variando entre 31 a 38 anos, 2 entre 25 e 28 anos e apenas 1 com 46 anos. Todos os participantes estavam no seu primeiro ano de atuação na docência, não possuíam experiência anterior no magistério e estavam vivenciando 'em profundidade' a fase de exploração descrita por Huberman (2000). Quanto à situação funcional, os professores iniciantes participaram do processo seletivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para contratação temporária de professores. Este processo consistiu de prova de conhecimentos gerais e prova de títulos. Após aprovação neste concurso os participantes foram contratados para jornada de trabalho de 40 horas/semanais até o término do ano letivo em curso.

No que se refere à formação acadêmica, 7 participantes concluíram a graduação em Pedagogia enquanto 1 participante não tinha formação em nível superior, somente o curso de magistério. Os 7 graduados em Pedagogia não fizeram o curso de magistério. Apenas 1 participante possuía dois cursos em nível superior. Todos os participantes cursaram Pedagogia em faculdades particulares. No tocante à modalidade dos cursos de formação inicial 5 participantes fizeram a graduação à



distância, enquanto apenas 2 fizeram de modo presencial. A média de duração dos cursos foi de 3 anos sendo que para um participante, que fez aproveitamento de créditos por já possuir um curso superior, a duração do curso foi de apenas 2 anos. Vale ressaltar que alguns dos professores iniciantes estavam afastados dos estudos por um bom período antes de iniciar a graduação em Pedagogia.

A Escola em que foi realizada esta pesquisa está situada na cidade de São Sebastião que é uma das 31 Regiões Administrativas (RA) do Distrito Federal. Conforme dados apresentados pelo DIEESE (2011) o índice de vulnerabilidade social identificado nesta RA foi de 53%. A Escola foi inaugurada em 2006 e no período da realização desta investigação atendia aproximadamente 1000 alunos desde Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. A Escola contava com um quadro de 65 funcionários sendo que destes 39 eram professores. A equipe de direção era composta por: Diretora, Vice-Diretora, Supervisor Pedagógico, Supervisor Administrativo e dois Coordenadores Pedagógicos. Trata-se de uma escola grande, de construção relativamente nova, porém suas condições de conservação e manutenção não eram boas. Todos os alunos faziam parte da comunidade local e a maioria era filho de pais separados e morava apenas com a mãe e/ou avó.

Uma das características mais importantes da pesquisa qualitativa diz respeito aos seus princípios metodológicos fundamentalmente interpretativos (Banister et al., 2004). Aqui, geração e análise de dados são processos interdependentes de tal modo que a geração e identificação de dados leva à sua análise, num processo automático (Chalmers, 1982). Então, de um modo circular, dados analisados, mesmo que ainda superficialmente, orientam o pesquisador à geração de novos dados, que são, por sua vez, também analisados, até que se atinja uma espécie de exaustão num dado tópico (Carspecken & Apple, 1992). Como argumenta Sarantakos (2005), tal processo circular é capaz de gerar novas teorias, modelos e conceitos relacionando evidência a abstração e geração de novas teorias. Assim, conclui Sarantakos, na pesquisa qualitativa, geração, análise e avaliação são, em muitos aspectos, o mesmo processo. No caso desta pesquisa, embora muito da análise de dados tenha sido desenvolvida ainda durante o trabalho de campo, esta foi concluída somente após a finalização da geração de dados, algo comum em processos de pesquisa que geram teorias fundamentadas (Agar, 1986).

Assim, o conjunto de estratégias acima citados foram seguidos nesta pesquisa. Primeiro, desenvolveu-se análise dos dados gerados a partir das observações. As



sessões de observação eram seguidas pela confecção de notas de campo e de relatórios de observação, os quais geravam conceitos e teorias que eram então novamente investigados, seguindo o processo circular mencionado. Conceitos gerados nos relatórios de observação eram também explorados nas entrevistas. No entanto, o processo de análise das entrevistas foi empreendido somente depois da conclusão da geração de dados, quando os casos estudados já estavam com compreensão bem avançada devido à análise das observações e seu uso nas entrevistas. As entrevistas foram transcritas na íntegra e em detalhe, conforme modelo de transcrição de Potter e Wetherell (2001). Então um processo de redução de dados foi empregado para organizar, integrar e transformar dados por meio de processos de categorização e codificação. As grandes categorias foram montadas a partir dos objetivos de pesquisa. Códigos então foram utilizados para categorias menores.

Todo o processo de categorização e codificação levou em conta a própria estrutura das entrevistas semiestruturadas, que já traziam consigo uma ordem estruturante, que, em algumas situações foi modificada em atendimento à lógica da linearidade discursiva. Após codificar todo o material (transcrição de entrevistas e relatórios de observação), empreendeu-se à organização final dos dados gerados, que envolveu juntar todo o material dos relatórios de observação e das entrevistas em torno de temas e tópicos relacionados às questões de pesquisa. Então, prosseguiu-se a um estágio de interpretação textual, onde a identificação de padrões regulares levava a compreensões sobre tendências de um modo circular, até que os temas e subtemas relativos a cada objetivo específico atingissem um ponto de saturação. O estágio final foi a elaboração de uma teoria fundamentada nos dados da pesquisa, que alimentou os capítulos de resultados apresentados na forma discursiva linear.

## **Resultados**

Uma das principais tensões vivenciadas pela maioria dos participantes se refere a dificuldade no relacionamento interpessoal com seus alunos. Os professores consideram que a indisciplina dificultou o estabelecimento de um relacionamento saudável entre eles. Em algumas sessões de observação participante foram presenciados muitos gritos dos participantes, palavras pouco amistosas direcionadas aos alunos, atitudes e comportamentos bruscos para com eles, ameaças e castigos que foram justificadas em razão da indisciplina da turma. O relacionamento entre professores e alunos, em alguns casos, acabou se tornando 'problemático'



configurando assim uma fonte inesgotável de tensão, tanto para os participantes quanto para os alunos. Essa tensão constante afetou o clima em sala de aula, o que ficou bastante evidente no modo como alguns participantes se comportavam com seus alunos, tal como mostra um trecho do relatório de uma sessão de observação participante.

*Ao entrar na sala as 7h30m as crianças me cumprimentaram com alegria. Hoje a sala está organizada em três grupos. Deduzo que seja por causa da atividade de reagrupamento. A professora não estava em sala, mas logo voltou e sem perceber minha presença já chegou gritando com as crianças que estavam copiando uma atividade do quadro. Seu tom de voz é sempre alto. Os seus gritos me assustam e percebo que as crianças também ficam assustadas. A professora está em sua mesa fazendo algo que não consegui identificar o que é, mas segue chamando a atenção dos meninos e os ameaçando de ficar sem recreio por causa do mau comportamento deles. As ameaças deixam as crianças por pouco tempo quietas e ela continua ameaçando de não leva-los para o parquinho. As 9h 30m ela serve o lanche e na sequencia explica a próxima atividade para as crianças e adverte várias vezes que não quer bagunça. Ela diz que se eles bagunçarem vai passar um dever no quadro bem grande pra eles copiarem. As crianças se confundem com a atividade e a professora mostra impaciência com eles. Ela se irrita pelo fato das crianças não terem entendido o comando da atividade e diz: "será que vocês nem sabem ler o nome de vocês? Pelo visto nem isso vocês sabem". "Vocês não sabem nem organizar as fichinhas de vocês? Vocês não conseguem aprender nada?". O ambiente da sala de aula hoje está muito pesado e tenso devido ao comportamento irritado da professora que grita sem parar com a turma: "cala a boca", "façam silêncio"! Durante todo o tempo em que estive na sala ela foi muito grosseira e indelicada com os alunos. As crianças retornaram do intervalo às 11h e estavam bem agitados. Eles pediram que a professora contasse uma história para eles e ela respondeu que não iria contar nada porque eles não estavam merecendo e que iria encher o quadro de dever para eles copiarem e assim o fez. Passou um texto longo no quadro e mandou as crianças, em fase de alfabetização, copiarem. A todo o momento ela lembrava as crianças que eles estavam copiando o texto porque estavam de castigo porque não sabem se comportar. O clima em sala de aula é muito tenso... (Trecho do Relatório da 5ª Observação na Turma "A")*



Os professores iniciantes mostraram capacidade de reconhecer suas emoções e sentimentos mesmo estando imersos em situações conflituosas, tensas e estressantes. Porém, alguns participantes não mostraram muita habilidade para lidar com tais dimensões. Nos depoimentos abaixo são relatados momentos de descontrole emocional de alguns participantes que, talvez, por não saber como agir ou se comportar em situações difíceis e/ou inusitadas, vivenciadas nesta fase, acabaram manifestando suas tensões e angústias com episódios de choro diante de seus alunos. Esses episódios evidenciam o quanto consumidos/exauridos emocionalmente estavam esses professores iniciantes. A respeito disso, vale chamar a atenção para o fato de que as emoções que se afloram no período de iniciação na docência, quando não reconhecidas, controladas e/ou administradas devidamente podem ser desencadeadoras de situações problemas que podem incidir na relação que os iniciantes estabelecem com seus alunos e, principalmente na relação que eles estabelecem com a própria profissão docente.

*“Um dia a minha sala estava terrivelmente incontrolável. Eu não conseguia falar dentro de sala de aula. Todos os alunos levantados e gritando. Eu me desesperei e comecei a chorar e sai da sala de aula deixando tudo pra trás. Corri lá pra diretora pedi ajuda e ela simplesmente virou as costas pra mim, falou: “bem vinda à escola pública. Pode se acostumar que é assim mesmo!”. Eu chorando, desesperada, sabe? E ela simplesmente falou isso pra mim. Eu me senti tão mal que não consegui voltar pra dar aula.” (A.G.S.)*

*“Na terça-feira passada eu chorei na sala de aula. Teve uma hora que eu não aguentei mais e dei um grito. Minha cabeça tava doendo tanto e eu pedia silêncio e eles ficavam pior! Eles tavam muito agitados nesse dia. Aí quando eu abaixei a cabeça a lágrima desceu sem eu sentir. Eles me viram chorando. Eu chorei como uma criança porque eu tava tensa demais. Eu chorei porque eu tava sentindo dor e eu não podia sair dali naquele momento e eles não tavam colaborando. A minha sensação foi de desespero mesmo.” (E.S.C.C.)*

*“Teve um dia que eu tive uma crise aqui em sala e eu estourei com eles. Falei que ia embora, que eu ia voltar pro meu outro emprego porque eu não queria ser mais professora deles. Eles começaram a chorar. Eu estava tão nervosa que chorei também.” (D.B.M.S.)*



No discurso dos participantes apareceu como outra fonte de tensão recorrente entre eles o não domínio dos conteúdos que deveriam ser trabalhados em sala de aula. A preocupação em como ensinar e em ‘vencer’ todo o conteúdo exigido também emergiu como uma fonte de tensão. Para os participantes que estavam atuando como alfabetizadores o maior receio era terminar o ano letivo sem que as crianças estivessem alfabetizadas. Essa expectativa gerou, desde o início, muita ansiedade e apreensão principalmente pela responsabilidade e necessidade em apresentar ‘resultados efetivos’, como é o caso da alfabetização de crianças. Esses professores iniciantes declararam terem sentido uma forte ‘pressão’ da direção da escola e dos colegas de segmento que já estavam bem à frente no processo de alfabetização das crianças, o que deu margem à comparações aumentando a cobrança e a sensação de insegurança.

Como se não fosse suficiente, eles ainda tiveram que lidar com a expectativa e cobrança, ainda que velada, de alguns pais que se mostraram ansiosos em ver seus filhos alfabetizados. Toda essa atmosfera de expectativa, pressão e cobrança acabou desencadeando um elevado nível de estresse que se manifestou emocionalmente e fisicamente nestes participantes tornando ainda mais tenso, delicado e marcante o processo de iniciação na docência. Assim, é possível compreender os momentos de descontrole emocional destes participantes em sala de aula, como sendo o reflexo de situações emocionais ‘tensas’ que eles vivenciaram em suas primeiras experiências na profissão.

*“Quando eu soube que eu ia pra uma turma de alfabetização eu já quis desistir porque eu senti muito medo de não conseguir alfabetizar os meninos. Como eu nunca tinha dado aula na vida eu ficava pensando como eu ia fazer? Eu não queria pedir ajuda pra minhas colegas porque era um pouco difícil de mostrar que eu não estava conseguindo, sabe? Mas, ao mesmo tempo eu tinha que reagir porque o tempo tava passando e as crianças das outras turmas já estavam bem adiantadas no processo de alfabetização. A coordenadora só vinha falar comigo pra saber se os meninos estavam sendo alfabetizados, até os pais me perguntavam todo dia quando seus filhos iam tá lendo e escrevendo. Foi terrível pra mim essa fase porque eu fiquei paralisada com tanta cobrança aí eu acabei adoecendo. Tive várias crises de estômago, eu chegava pra trabalhar e me dava um suor tão grande. Minhas mãos tremiam e eu perdi a voz umas duas vezes. Passei a ter dificuldade pra dormir. Tive até começo de depressão. Eu achei que fosse morrer.” (N.D.)*



*“Eu ficava pensando como que eu ia alfabetizar esses meninos se eu nunca tinha dado aula na vida. Quando eu vi que tinha aluno que não conhecia nem as letras e mal conseguia escrever o nome eu fiquei apavorada. Sabe o que era pior pra mim? Os pais me perguntarem se ia demorar pros filhos deles começarem a ler e escrever. Eu fiquei com os alunos com mais dificuldade. Os próprios colegas ficavam perguntando como que tava indo o trabalho pra saber se a gente tava conseguindo alfabetizar, sabe?” (E.C.C.S.)*

A atividade docente requer um trabalho emocional do professor, o que demanda capacidade de adaptação e ação mesmo em situações estressantes e de muita pressão. O nível de ansiedade e estresse vivenciados por um dos participantes mencionados, aliados a sua inexperiência com a atividade docente e pouca habilidade em administrar tais situações, desencadeou problemas de naturezas diversas, como explicitadas num dos depoimentos acima. Esses problemas contribuíram para a manifestação de emoções negativas no ambiente de trabalho afetando as relações ali estabelecidas e, sobretudo, o desempenho do professor que estava iniciando na carreira. Para quem está começando a se constituir como professor, a necessidade de gerir emoções e sentimentos, latentes neste período, se torna especialmente relevante, já que é preciso tentar alcançar certo ‘equilíbrio emocional’ para enfrentar as tensões, pressões, responsabilidades, compromissos e desafios da profissão. Some-se a isso o fato de se ter que enfrentar salas de aula superlotadas, indisciplina, agressividade e brigas que testam a todo o momento o limite emocional dos professores sejam em início de carreira ou não.

A ausência de apoio institucional também é tida pelos participantes como uma das principais fontes geradoras de problemas e tensões. Há ainda o fato de todos os professores iniciantes estarem trabalhando em situação provisória. A falta de estabilidade, partilhada por eles, também gerou apreensão, ansiedade, incerteza e impotência que incidiram sobre o desgaste emocional já vivenciado, conforme relatado nos depoimentos da maioria dos participantes. A situação de trabalho provisório também fez emergir outras situações que possivelmente influenciaram a conduta e/ou postura de alguns participantes frente à comunidade escolar e a própria dinâmica do trabalho.

Chamou atenção o fato de alguns iniciantes, tanto nos seus discursos como nas sessões de observação participante, relatarem não quererem: *‘criar problema com ninguém na escola’*, *‘correr o risco de rescindir o contrato’*, *‘fazer inimizade com os*



*colegas', 'bater de frente com a diretora' 'ficar desempregado', 'receber notas baixas na avaliação'. Então, movidos pela intenção de não infringir o que eles mesmos estabeleceram como 'estratégias' para 'assegurar o trabalho' eles acabaram adotando uma postura passiva, resistente à mudança e aos conflitos, especialmente nos relacionamentos com a direção da escola e com os colegas com mais experiência na docência, o que não significa que eles o tenham feito por opção.*

*"Quem está começando tem que aguentar muita coisa calado porque é uma questão de sobrevivência. É um momento de muita tensão e apreensão. A gente tem que aprender a conviver com esta situação. Pra quem não tem situação funcional efetiva é pior ainda. De tanto aguentar as coisas sem poder reclamar a gente chega a adoecer e pior é que a gente acaba levando isso tudo pra sala de aula porque não tem como separar, sabe? Até pra casa a gente leva esses conflitos todos que vivemos aqui." (C.M.S.)*

Na tentativa de serem aprovados e aceitos pela direção da escola e principalmente pelos próprios pares alguns iniciantes acabaram se submetendo a situações que normalmente desaprovariam, mas ao se sentirem 'acuados' eles foram impossibilitados de agirem de outra maneira. Assim, nos discursos dos participantes a ideia de submissão apareceu associada à subordinação, já que, na maioria das vezes eles se sentiram subordinados aos colegas de segmento. Essa lógica de submissão e subordinação, a que se referem alguns iniciantes, aparece em oposição à autonomia tão necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente crítico e reflexivo. Além disso, esta submissão foi emocionalmente 'devastadora' para alguns participantes, a ponto de 'adoecê-los', conforme evidenciado num dos depoimentos abaixo. Essa ideia de submissão/subordinação/dependência dos professores iniciantes aos professores com mais experiência foi uma questão claramente evidenciada e registrada no contexto desse estudo.

*"Quando tinha festa na escola e o pessoal fazia a divisão do trabalho a parte pesada sempre ficava com a gente. O pessoal acha que os novatos não têm direito de nada e aí se aproveitam da situação pra mandar pra gente todos os problemas da escola. A minha colega tava com um aluno terrível que não queria saber de nada só brincando e arrumando confusão na sala. Ela reclamou na direção e como ela já tem muito tempo de trabalho na escola sabe o que eles fizeram? Mandaram o menino pra minha sala. Eu te juro que eu fiquei tão*



*indignada! Eu chorei tanto e fiquei com tanta raiva que até adocei. Sabe por quê? Porque eu não sou de engolir as coisas assim a seco não. Eu não concordo de transferir um problema pra outra pessoa ainda mais se todo mundo sabe que eu to começando agora. E o pior foi que eu tive que aceitar sem falar nada. Porque os professores antigos é que mandam e desmandam nos professores novatos, sabia? Não tem como fugir disso. Isso me deixou doente.”*  
(E.C.C.S.)

Uma análise dos dados gerados por este estudo revela que o modo como alguns professores iniciantes lidaram com as tensões, emoções e os sentimentos decorrentes de suas primeiras experiências na docência foi determinante para o estabelecimento de relações positivas e/ou negativas entre eles e a comunidade escolar e em especial com seus alunos. Assim, pode-se inferir que o controle emocional aparentemente mostrado por alguns participantes foi facilitador e promotor de uma conduta e/ou postura que foi diferencial para o trabalho desenvolvido em suas turmas ao longo do ano, mesmo eles também vivenciando a forte pressão do momento inicial na docência. Neste sentido, cabe reiterar a necessidade de apoio e acompanhamento sistematizados nas instituições escolares para que o professor iniciante possa se adaptar, de forma gradativa e adequada, ao seu novo contexto de trabalho. É importante que o iniciante adquira consciência do processo que está vivenciando assim como das emoções e sentimentos que o acompanham. Essa tomada de consciência da sua nova realidade, dos seus problemas e limitações é importante na medida em que possibilita criar/adotar estratégias próprias para sobrevivência numa fase reconhecidamente difícil (Marcelo Garcia, 1999).

## **Discussão**

Os dados gerados por esta investigação evidenciam que as primeiras experiências dos participantes na docência foram marcadas por incertezas, dificuldades e desafios. No discurso docente apareceram como principais fontes de tensão o relacionamento entre professores iniciantes e os alunos, com ênfase na questão da indisciplina, o não domínio dos conteúdos a serem ministrados e a preocupação em ter que ‘vencer’ todo o conteúdo para não ‘parecer’ incompetente perante os seus pares. No caso dos participantes regentes nas turmas de alfabetização, a preocupação em alfabetizar todas as crianças, sem ter tido nenhuma experiência anterior no magistério, aparece como um fator gerador de muita tensão.



Os participantes também reclamaram que tiveram que assumir as turmas mais complexas da escola, quer seja pelos problemas de indisciplina, quer seja pela dificuldade de aprendizagem dos alunos. Esses dados estão em consonância com o que afirmam diversos pesquisadores sobre o fato dos professores iniciantes, inexperientes e eventuais serem encaminhados para trabalhar nos locais mais afastados e lhes serem designados as turmas consideradas mais difíceis (Cavaco, 1999; Lima, 2004).

Segundo Freitas (2002), esse costume em atribuir as turmas mais difíceis aos docentes iniciantes, quando estes ainda não dominam as estratégias básicas para o trabalho em sala de aula, revela que há uma distorção na orientação da carreira dos professores. Essa distorção, no âmbito desse estudo, continuou perpetuando a força da hierarquia escolar que privilegiou os professores mais antigos e com mais experiência destinando-lhes as melhores turmas quando na lógica deveria acontecer exatamente o contrário. Essa situação corrobora o que a literatura da área já vem, há muito tempo, mostrando a respeito do tratamento dispensando aos iniciantes em seus primeiros anos de exercício profissional na docência (Veenman, 1988; Guarnieri, 1996; Marcelo Garcia, 1999; Mizukami, 1996). Isso também remete a uma importante questão que foi problematizada por Marcelo Garcia (1999) que se refere ao fato da docência ser a única profissão que delega aos seus iniciantes os maiores desafios e a vivência de situações de extrema complexidade, o que é particularmente verdadeiro no caso do Brasil.

A ausência do apoio institucional, denunciada pelos participantes, contribuiu, sobremaneira, para que eles vivenciassem nesta importante etapa profissional, 'o choque com a realidade', 'choque de transição' ou 'choque cultural', amplamente evidenciado pela literatura (Lortie, 1975; Tardif & Raymond, 2000; Veenman, 1988) e responsável pelas inúmeras tensões vivenciadas diariamente pelos professores em início de carreira. Ao ingressarem na docência, os participantes não puderam contar com o suporte pedagógico e administrativo dos colegas de trabalho e nem da própria escola. Neste cenário, a maioria acabou se isolando em suas salas de aula ou sendo isolados pelos próprios pares corroborando a ideia de que a docência é uma atividade caracterizada pelo isolamento e individualismo (Marcelo Garcia, 2010). O individualismo nesta profissão foi denunciado por Lortie (1975) em seus estudos sobre socialização profissional do professor. Para Hargreaves (1998) o individualismo está associado a comportamentos defensivos, à desconfiança em relação a possíveis falhas e fracassos dos professores frente às incertezas do trabalho docente.



A preocupação com a incerteza na continuidade do trabalho, devido à instabilidade e imprevisibilidade ocasionada pela situação funcional indefinida, foi constante entre a maioria que reconhecia que apenas ‘estava professor’, podendo a qualquer momento deixar de estar vivenciando com isso uma tensão e receio frequentes. Tardif e Raymond (2000) ressaltam que a dimensão identitária é menos forte entre os professores sem vínculo efetivo com as instituições, caso dos participantes, justamente porque eles não têm a oportunidade de permanecer por muito tempo numa mesma escola, o que não significa que eles não tenham compromisso com o trabalho, mas as situações vivenciadas, nesta condição, tornam mais difíceis o seu compromisso e comprometimento, enquanto que entre os professores regulares este compromisso com a profissão tende a ser mais durável, além da aceitação de todas as suas consequências, inclusive as menos fáceis (turmas difíceis, relações às vezes tensas com os pais etc.). Nesse sentido, o conhecimento de si mesmo e o reconhecimento pelos outros representam um desafio maior para os professores contratados, uma vez que a situação deles dificulta a sua obtenção.

De acordo com Freitas (2002) os professores iniciantes vivenciam uma espécie de “ritual de iniciação” por meio do qual eles constroem sua identidade profissional de modo a aceitar e assumir a diferenciação que existe entre os professores novatos e os professores com mais tempo de experiência na docência, acatando, inclusive, a lógica estabelecida pela escola, por exemplo, como no caso da distribuição e/ou escolha das turmas. A submissão à opinião dos professores mais experientes e o desejo de agradar aos pares, que emergiu fortemente entre os participantes, também apareceu no estudo de Lima (2004) como sendo um dos maiores conflitos enfrentados pelos professores iniciantes. Este tipo de conflito faz emergir tensões e sentimentos negativos que, ainda que tardiamente, poderão culminar no desencanto, de alguns professores em início de carreira, com a profissão levando-os a abandonar a docência.

No decorrer deste estudo, durante a imersão na realidade vivenciada pelos participantes, viu-se que são inúmeros e diferenciados os problemas enfrentados rotineiramente no exercício da docência. Não bastasse o fato de ter que se adaptar a um novo contexto de atuação, o que por si só, já é tenso e difícil, os participantes tiveram que o fazer ‘sozinhos’, sentindo na própria pele o ‘prazer’ e, neste caso muito mais o ‘desprazer’ das primeiras experiências e vivências numa profissão que tem a marca do ‘humano’ muito arraigada à sua natureza (Tardiff & Lessard, 2008), embora nas situações práticas observadas tenham sobressaído ações individualistas, em



conformidade com o que aponta a literatura (Perrenoud, 2002). Assim, cabe chamar a atenção para uma situação de extremo estresse e desgaste emocional que grande parte dos professores iniciantes é submetida logo que inicia na docência, mas que tende a ser negligenciada pelas escolas deixando marcas que podem afetar, sobremaneira, a constituição do ser/tornar-se professor.

### **Considerações Finais**

O processo de inserção na docência trouxe inúmeras e diversificadas situações para as quais os participantes declararam que não foram preparados para lidar como, por exemplo, a tensão entre duas dimensões distintas: o ideal e o real. A idealização da escola, dos alunos e da própria função, confrontou-se com a realidade tal como ela de fato é, sem disfarces, permeada de contradições, conflitos e tensões que acentuam a complexidade inerente à docência. Ressalte-se, ainda, que “tudo isso dentro de um contexto em que se aumentam a heterogeneidade dos alunos e a complexidade do ambiente escolar” (Diniz et al., 2011, p. 19). A dificuldade em administrar/lidar com tais situações, entre tantas outras, fez emergir muitas outras contradições, tensões e conflitos geradores de sentimentos e emoções negativas que, em alguns casos, os participantes não souberam controlar. Predominaram, então, os sentimentos de medo, insegurança, incapacidade, fracasso profissional, solidão, frustração, desencanto e desânimo que acabaram tornando ainda mais ‘perverso’ o início da trajetória profissional da maioria dos participantes.

A incidência de sentimentos desta natureza evidencia a necessidade da formação emocional do professor defendida por Imbernón (2010), o reconhecimento da subjetividade e a valorização da pessoa do professor postulada por Nóvoa (2009). Imbernón (2010) denuncia que nas fases consideradas mais suscetíveis à conflitos, como no ingresso na docência, as emoções tendem a ser negligenciadas. A formação em atitudes (cognitivas, afetivas e comportamentais) ajuda no desenvolvimento pessoal dos professores, pode melhorar as relações interpessoais facilitando o seu exercício da/na profissão e, por extensão, o seu desenvolvimento profissional. Nesse primeiro ano, os participantes começaram, de fato, a se constituir como professores, mas ainda há um longo caminho a percorrer, haja vista a própria natureza da docência e do processo formativo que é singular e interminável.

Entende-se ser primordial que os iniciantes na profissão encontrem, criem e/ou estabeleçam fontes de satisfação no/do trabalho, pois como ressaltam Fullan e



Hargreaves (2000) estas fontes poderão servir de encorajamento para auxiliá-los no enfrentamento das dificuldades encontradas no exercício do magistério. O trabalho docente também pode ser fonte de satisfação, bem-estar e prazer (Lapo, 2005). Para tanto, um primeiro passo seria ‘substituir’ a cultura de exclusão do professor iniciante, caracterizada pelo individualismo, isolamento e solidão, por uma cultura de acolhimento que oportunize meios para que a iniciação profissional possa ser um período de desenvolvimento e descobertas.

### Referências Bibliográficas

- Agar, M. (1986). *Speaking of ethnography*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Banister, P., Bunn, G, Burman, E., Daniels, J. Duckett, P., Goodley, D., Lawthorn, R. & Whelan, P. (2004). *Qualitative methods in psychology: a research guide*. Buckingham: Open University Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto.
- Carspecken, P. F., & Apple, M. (1992). Critical qualitative research: theory, methodology and practice. In M. Lecompte, W. Millroy, J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 507-553). San Diego: Academic Press.
- Cavaco, M. H. (1999). O ofício do professor: *o tempo e as mudanças*. In A. Nóvoa, (Org.), *Profissão professor* (pp. 155-177). Lisboa: Porto.
- Chalmers, A. F. (1982). *What is this thing called science?* (2nd ed.). Milton Keynes: Open University Press.
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, DIEESE. (2011). *Relatório Analítico final da Pesquisa Socioeconômica em Territórios de Vulnerabilidade Social no Distrito Federal*.
- Diniz, M., Nunes, C., Cunha, C., & Azevedo, A. L. F. (2011, jan./jul). A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. *Formação Docente*, 3 (4),13-22.
- Flores, M. A. (1999). (Des) Ilusões e Paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva de professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(13), 171-204.
- Flores, M. A. (2008). La investigación sobre los primeros años de la enseñanza: lecturas e implicaciones. In C. M. García (Coord.), *El profesorado principiante: Inserción a la docência* (pp. 59-98). Barcelona: Octaedro.



- Freitas, M. N. C. (2002). Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 155-172.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma qualidade para a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Guarnieri, M. R. (2005). O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In M. R. Guarnieri (Org.), *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência* (pp. 05-23). Campinas, SP: Autores Associados.
- Guarnieri, M. R. (1996). *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa, (Org.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Imbernón, F. (2009a). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Imbernón, F. (2009b). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez Editora.
- Kullook, M. G. B. (2004). *Formação de professores para o próximo milênio: novo locus* (2ª ed.). São Paulo: Annablume.
- Lapo, F. R. (2005). *Bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Lima, E. F. (2004). A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. *Revista do Centro de Educação*, 29(2), 85-98.
- Lortie, D. (1975). *School teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo García, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In C. Marcelo García (Ed.), *El professorado principiante: Inserción a la docência* (pp. 07-58). Barcelona: Octaedro.



- Marcelo García, C. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 3(3).
- Mizukami, M. G. N. (1996). Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In M. M. R. Reali & M. G. N. Mizukami (Eds.), *Formação de professores - tendências atuais* (pp. 60-91). São Carlos: EDUFSCar.
- Mizukami, M. G. N. (2005). Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In R. L. L. Barbosa (Ed.), *Trajelórias e perspectivas da formação de educadores* (Pp. 285–314). São Paulo: Editora Unesp.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, OCDE. (2006) *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna.
- Papi, S. O. G., & Martins, P. L. (2010). As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*, 26(3), 39-56.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Potter, J., & Wetherell, M. (2001). Unfolding Discourse Analysis. In M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Orgs.), *Discourse Theory and Practice* (pp. 198-221). London: SAGE Publications.
- Sarantakos, S. (2005). *Social Research*. New York: Macmillan.
- Silveira, M. F. L. (2002). *Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Tardiff, M. (2008). *Saberes Docentes e Formação Profissional* (9ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardiff, M. & Lessard, C. (2008). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (4ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardiff, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, 21(73), 209-244.
- Veenman, S. (1988). *El proceso de llegar a ser profesor: una análisis de la formación inicial*. In A. Villa (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 39-69). Madrid – Espanha: Narcea.