



**A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DO
PERCURSO DE TORNAR-SE DOCENTE DE DUAS PROFESSORAS¹**

Maria Elizabete Souza Couto²
Leila Pio Mororó³

INTRODUÇÃO

Este trabalho descreve e analisa o percurso de duas professoras na sua trajetória profissional e de formação na tentativa de compreender como cada professor constrói, desconstrói e reconstrói esse percurso, considerando a entrada na profissão, a formação e o aprender a ser docente.

A trajetória profissional começou a ser estudado no final do século XX, a partir de significados diferenciados e com subsídios da Psicologia (Freud, Erikson, Robert White, Vailant etc.) e da Sociologia (Escola de Chicago). Lançando mão da metodologia da história oral, e outros procedimentos relativos, os estudos dessa área buscam compreender a trajetória profissional do professor e os determinantes desse percurso.

Huberman (1995), a fim de compreender o ciclo de desenvolvimento profissional, elege a perspectiva da 'carreira', considerando a exploração e a estabilização como parte de um ciclo de desenvolvimento⁴.

Segundo o autor, a docência vivencia várias etapas que caracterizam esse desenvolvimento. A primeira é identificada como a entrada na profissão, o tateamento, que se inicia com o ingresso até os três anos. Um período marcado por diferentes motivações. É a fase da descoberta - relacionada ao entusiasmo e exploração de novas situações - e da sobrevivência - ligada ao choque da realidade. Dos quatro a seis anos de inserção na carreira docente começa a fase da estabilização, consolidação de um repertório pedagógico e envolvimento com as questões da escola e dos alunos. Dos sete aos vinte e cinco anos é o momento da diversificação e do questionamento. Nesse momento,

1 Esta pesquisa contou com financiamento da Fundação de Amparo a Pesquisa no Estado da Bahia - FAPESB.

2 Professora Titular na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

3 Professora Plena na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

4 A exploração é o momento da opção provisória, experimentando mais de um papel. Quando essa fase é bem sucedida, passa-se à estabilização



começam os desencantos, a crise existencial e os questionamentos são marcados pela certeza e também pelas angústias da própria profissão. Dos vinte e cinco a trinta e cinco, é fase da serenidade, do distanciamento afetivo e do conservantismo. Dos trinta e cinco a quarenta e cinco anos de docência, é o período do desinvestimento (sereno ou amargo), e o balanço de suas vidas e trajetória profissional, que se traduz em críticas ao sistema de ensino, aos colegas, aos alunos etc.

Estrela (2010), apresentando o estudo de Gonçalves (2000), considera que cada fase tem pontos positivos e negativos. Segundo a autora, no início da profissão (1-4 anos), o ponto positivo é a alegria da descoberta; e como pontos negativos, o choque do real e a falta de preparação; entre 5 e 7 anos, a afirmação profissional, a aquisição de confiança e a segurança são considerados como positivos, como negativos a desilusão e o sentimento de estagnação; na fase da divergência (8-15 anos), o empenho, o interesse e o desejo de experimentar novas situações são os pontos apontados como positivos dessa fase, e como negativos a desmotivação, o desinteresse, a rotina e a conservação; na fase da serenidade (15-20/25 anos), são pontos positivos a reflexão, a ponderação e o sentimento de ter valido a pena; já os negativos são o desencanto, o desinvestimento e o conformismo. Por fim, na fase da renovação de interesse ou do desencanto (20/25-40 anos), retoma o (re) interesse pela atividade docente, a (re)atualização profissional e o desejo de acompanhar o novo. A falta de entusiasmo, o sentimento de frustração, o carácter penoso da atividade docente e a obsessão pela apresentação são os pontos considerados como negativos. Tais características vão demarcando o sentimento para com a profissão.

Para Farias (2000), as expectativas dos professores que estão na fase da entrada reportam-se a estabilidade na carreira, enquanto aqueles que estão na fase consolidação, além de especializarem-se, preocupam-se em contribuir para a formação geral. Na fase de diversificação, os professores apresentam expectativas de continuarem a especializar-se para melhorar a atuação docente nas escolas. A maior expectativa para os professores do ciclo de estabilização remete-se aos anos de trabalho que faltam para aposentadoria.

Para Moraes e demais autoras (2014), concordando com Nóvoa (2010), a vida pessoal é indissociável da vida profissional. Caminham juntas, complementando e influenciando nas tomadas de decisões. Assim, a carreira profissional está “permeada de valores, crenças, gostos e experiências formadas ao longo da sua vida, nas mais variadas situações de relações sociais” (MORAIS *et all*, 2014. p. 10-11).

METODOLOGIA



Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa, considerando as singularidades e as particularidades dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), com o objetivo de compreender suas trajetórias profissionais na docência, como entraram na profissão e o seu desenvolvimento.

Participaram duas professoras da Educação Básica (Maria e Carmem - nomes fictícios), com as quais foram realizadas entrevistas não estruturadas e que tinham uma natureza aberta, cujo desdobramento das questões foram fluindo na medida em que iam retratando seus movimentos na profissão.

Para análises dos dados, foram eleitas como categorias a entrada na profissão, a formação e o aprender a ser professora.

DUAS TRAJETÓRIAS QUE SE ENCONTRAM

A entrada na profissão de Maria e Carmem foi marca pela descoberta, mas também pelo choque da realidade, a falta de preparação, o encontrar-se sozinha e a frustração e indignação ao deparar-se com novas situações (HUBERMAN, 1995). Elas começaram a ensinar em escolas da rede municipal de ensino, em uma cidade no interior da Bahia.

Eu tinha 16 anos, [e comecei] trabalhando com adultos. [...] não tinha formação no Magistério [e 1º Grau - ensino médio] [...] e tinha vontade de trabalhar [e participou de] um curso rápido que teve no município. Foi um projeto de educação. E aí, foi todo um processo de aprendizagem, de descoberta. [...]. Eu ficava preocupada e sozinha, [os alunos] eram adultos. A gente começou a trabalhar e o que foi bom desse início foi aprender sobre Paulo Freire. [...] e seu trabalho com adultos. Então, se trabalhava muito a palavra geradora. [...] E tinha muitas dúvidas, necessidade de aprender mesmo. Nenhum conhecimento, nenhuma experiência [...] e todos os conflitos de um início (Maria).

[...] o desejo de fazer o magistério foi do meu pai. Até que eu fiz magistério. [...] depois percebi que foi bem precária. Depois, quando fui ensinar, toda empolgada porque o estágio foi cheio de ilustração. Fiquei empolgada. Fui trabalhar na zona rural (risos), foi que entrei em choque, eu falei: - Meu Deus! Nada do que eu estudei tem a ver com a prática e as necessidades,



e agora? [...] uma classe multisseriada, com alunos pra alfabetizar! Lembro que eram 40 alunos. [...]. Passei lá dois anos letivos, acredito que os alunos não conseguiram ser alfabetizados e eu sai muito frustrada de lá em relação ao magistério (Carmem).

Maria e Carmem concluíram a graduação (PROAÇÃO) no final dos anos 2000. Um curso em parceria entre a Universidade e prefeituras para formar professores que estavam na docência e ainda não tinham a formação em nível superior. Formação que, segundo elas, foi valorizada, que amadureceu e fortaleceu a prática, ajudando-as a continuar na profissão.

Eu fiz o curso do PROAÇÃO⁵. [...] essa formação tem influenciado, tem ajudado, tem trazido resposta pra prática do professor. [...]. A formação permite enriquecer muito o trabalho. É notório que a gente teve o privilégio de fazer um curso muito bom. [...] ajudou a melhorar nossa prática. [...] o curso te amadurece como pessoa e como profissional. Deu mais embasamento (Maria)

Quando estava no PROFA [curso de formação continuada], comecei o PROAÇÃO (Carmem).

Em relação ao aprender a ser professora, Maria e Carmem destacaram a contribuição teórica de alguns autores, destacando, assim, que a formação já estando na docência foi importante, visto que:

acho interessante é como Paulo Freire vê o outro, vê esse aluno. Pode ser adulto ou criança, é uma pessoa. E essa criança também [...] tem as necessidades, tem o seu querer. E a gente tenta trabalhar. Então, sempre olhar esse aluno como uma pessoa. [depois vieram os estudos] de Emilia Ferreiro [...] E isso te leva a buscas, a essa construção profissional, a esse refazer, reiniciar. [...] Toda vez que pego uma turma, aquela turma é única (Maria).

Então, foi assim, muito interligada – prática e teoria – e aí comecei a me apaixonar pelo [estudo] de Emília Ferreiro. [...] aí minha autoestima cresceu. Ai me empolguei! Comecei a produzir as atividades. [...] foi um momento de retorno em relação ao trabalho e pra mim também como profissional. [...] foi produção e formação. Eu construí uma prática. [...] embora tenha sido um curso coletivo, pra vários professores, mas eu construir minha prática individual. [...] o que estou percebendo

5 Programa especial de formação de professores em nível superior desenvolvido pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC entre os anos de 1998 a 2009.



ao longo do tempo é que ela não dá conta dos anos seguintes. Todo ano você tem que refazer (Carmem).

Maria e Carmem começaram a docência em momentos e lugares distintos, mas, no momento da pesquisa, trabalhavam na mesma escola e participaram da mesma formação em nível superior. O compromisso, o ser e o estar escola como profissional fizeram parte das duas trajetórias. Entretanto, Carmem sentiu a mudança do local de trabalho. Trabalhando há um bom tempo em escola da zona rural, sentia o impacto das diferenças entre os dois locais de trabalho.

Eu vim de um lugar considerado zona rural, mas de um trabalho muito coletivo. As discussões enriqueciam. O problema de um é do outro. Foi uma perda muita grande! Pra mim foi um choque! Aqui [cidade] você está no seu quintalzinho. [...], mas não se aprende [assim], [...] a gente depende do coletivo. (Carmem)

Alguns autores afirmam que também as mudanças no local de trabalho podem provocar no professor o retorno a algumas características de fases do início da atividade profissional, exigindo do mesmo uma nova readaptação e o desenvolvimento de outras aprendizagens profissionais. Confirmando, portanto, a afirmação de Huberman (1995, p. 38) de que a carreira profissional é “um processo e não uma série de acontecimentos”.

Como afirma Maria.

Essa questão do profissional é uma construção. [e] não acabou! Consegui avançar muita na minha construção como profissional e na prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho, tentamos descrever e analisar a trajetória profissional, o percurso formativo e como aprenderam a ser professoras de Maria e Carmem. Quando iniciaram na docência, ainda não tinham as exigências de formação inicial em nível superior indicadas pela LDB 9.394/94 (BRASIL, 1996). A formação inicial, portanto, para quem já estava na docência fez parte de suas trajetórias profissionais e as ajudou a refletir sobre a docência, o conhecimento e a relação entre teoria e prática. O compromisso fez parte de suas trajetórias profissionais, bem como as preocupações, as lutas, as frustrações, as



descobertas, a sensibilidade etc.

Esta pesquisa sobre desenvolvimento docente bem como as demais aqui apresentadas, vem demonstrar, portanto, que, mesmo que para alguns a carreira docente seja marcada mais por pontos negativos do que positivos, para a maioria, trata-se de um movimento envolvente e que envolve. Isto é, mesmo no momento do desencanto, quando o desânimo bate em uma porta e na outra, a serenidade convida aos docentes a olhar a profissão com os 'olhos' da luta, da resistência e da descoberta sempre.

Palavras chave: Formação. Trajetória profissional. Aprender a ser professora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9.394 de 1996.** Estabelece a Diretrizes Nacionais para a Educação. Brasília, 1996.

ESTRELA, Maria Teresa. **Profissão docente:** dimensões afectivas e éticas. Porto: Areal Editores, 2010.

FARIAS, Gelcemar Oliveira. **O percurso profissional dos professores de educação física:** rumo à prática pedagógica. Dissertação de Mestrado. 129p., Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2000.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Nicélia Lima *et al.* Trajetória de vida pessoal e profissional de uma professor do ensino primário na cidade de Apodi-RN. In: **Anais...** Fórum Internacional de Pedagogia, Porto Alegre-RS, 2014.

NÓVOA, Antonio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Projalus. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** EDUFRRN: Natal. 2010.