

O início da docência em dois países: reflexões em um fórum online

*The beginning of teaching in two countries:
reflections in an online forum*

*El inicio de la enseñanza en dos países:
reflexiones en un foro online*

Rosa Maria Moraes Anunciato² 

Resumo: O início da docência é geralmente vivido como um período de dúvidas, incertezas e sobressaltos. Em raras ocasiões os professores iniciantes encontram apoio formal da instituição ou do grupo de pares. Então nos questionamos: será que isto se dá da mesma forma com professores de diferentes países como Brasil e Portugal? No delineamento de uma investigação, o domínio da mesma língua permitiu colocar professoras portuguesas e brasileiras em um processo de formação continuada em grupo colaborativo *online* para dialogar sobre seus processos de desenvolvimento profissional. Foram analisadas narrativas e discussões em grupo sobre o início da docência nos dois países. Ao olhar o passado, as participantes revelaram atitudes como o despertar da consciência sobre a necessidade da mudança, sem esquecer das dificuldades e constrangimentos dos contextos atuais; transformações na atribuição de significados ao vivido e contribuições das narrativas para o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Início da docência. Narrativas *online*. Formação de professores.

Abstract: *The beginning of teaching is generally experienced as a period of doubts, uncertainties, and startles. On rare occasions, beginning teachers find formal support from the institution or from their peers. Therefore, we ask ourselves: does this happen in the same way with teachers from different countries, such as Brazil and Portugal? In this research, the use of a common language allowed Portuguese and Brazilian teachers to be included in a process of ongoing education in an online collaborative group to dialogue about their development processes. Narratives and group discussion about the beginning of teaching in both countries were analyzed. Looking at the past, the participants' data revealed: a raising of the awareness of the need for change, not forgetting the difficulties and constraints of today's contexts; transformations in the attribution of meaning to what was experienced; and the narratives' contributions to the professional development.*

Keywords: *Beginning of teaching. Online narratives. Teacher education.*

Resumen: *El comienzo de la enseñanza es en general vivenciado como un período de dudas, incertidumbres y miedos. En raras ocasiones los profesores principiantes encuentran apoyo formal de su institución o del grupo de congéneres. Entonces se pregunta: ¿será que esto se da de la misma forma con profesores de diferentes países como Brasil y Portugal? En el diseño de una investigación el dominio de la misma lengua permitió colocar profesoras portuguesas y brasileñas en un proceso de formación continuada en un grupo colaborativo online. Se analizaron narraciones y discusión en grupo sobre el inicio de la enseñanza en estos dos países. Al mirar el pasado, las participantes revelaron el despertar de la conciencia sobre la necesidad del cambio, sin olvidar las dificultades y limitaciones de los contextos actuales, transformaciones en la atribución de significados al vivido y contribuciones de las narraciones para el desarrollo profesional*

Palabras clave: *Inicio de la enseñanza. Narrativas online. Formación de profesores.*

¹ **Submetido em:** 30 mar. 2018 - **Aceito em:** 12 mar. 2019 - **Publicado em:** 24 dez. 2019

² Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – E-mail: rosa.ufscar@gmail.com

Introdução

Professores iniciantes são exigidos a exibir habilidades e conhecimentos que ainda não foram totalmente desenvolvidos e que demandam diversas aprendizagens que devem ser construídas simultaneamente e em curto período de tempo. Durante os primeiros anos eles têm que realizar várias tarefas, como a socialização no sistema escolar, se apropriar do papel de professor e construir sua identidade profissional. Seu trabalho é influenciado por múltiplas variáveis relacionadas com as suas histórias de vida e de escolarização, as escolas que frequentou, como eram as aulas, a relação professor-aluno, as matérias escolares etc. Além disso, a docência não está descolada do contexto social, das políticas educacionais, do ambiente econômico e social etc.

As experiências vivenciadas nesse período proporcionam aos principiantes sentimentos e emoções que alternam alegrias e descobertas, tristezas e frustrações. Segundo García (1999, p. 39), o professor principiante só consegue sobreviver ao choque da realidade devido à outra face da moeda, a descoberta, definida como “[...] o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional”. A descoberta pode, portanto, superar a sensação de estar apenas sobrevivendo, potencializa o empenho e motivação com a entrada na carreira. Isso estimula os iniciantes a não apenas fazer um bom trabalho como a continuar na profissão docente.

Essas experiências do início de docência e os sentimentos a ela associados perduram de tal forma que professores com anos de experiência docente quando indagados sobre o início da docência revelam não apenas alegrias, encantos e descobertas vivenciadas no período de iniciação à profissão, mas também as dúvidas, as incertezas e os dilemas vivenciados em um período rico em aprendizagens profissionais.

Realizamos uma pesquisa buscando investigar o desenvolvimento profissional docente de professoras em dois contextos nacionaisⁱ. O domínio da mesma língua permitiu colocar professoras portuguesas e brasileiras em um processo de formação continuada em grupo colaborativo *online* por meio de narrativas de formação, socialização e discussão em grupoⁱⁱ. Nosso propósito foi investigar o desenvolvimento profissional docente de professoras em processo de formação continuada em grupo colaborativo *online*. Especialmente, para este texto, analisamos as teias de significado do início da docência em duas realidades nacionais: Brasil e Portugal. Temos como fonte de dados as narrativas sobre o início da docência e as discussões em fórum *online*. Inicialmente, discutimos aspectos da constituição de comunidades de aprendizagem em ambientes virtuais.

No estudo, tivemos 14 participantes, todas do gênero feminino, sendo 8 brasileiras e 6 portuguesas que aparecem neste texto como participantes P1 a P14. A maioria das professoras participantes está na faixa dos 40 aos 50 anos de idade. Possuem de 10 a 33 anos de experiência docente. Apenas uma professora portuguesa pode ser considerada iniciante, possuindo 4 anos de docência. As professoras brasileiras atuavam na coordenação pedagógica, em escolas ou na formação continuada de professores em secretarias municipais; e as professoras portuguesas atuavam na docência de línguas e realizavam curso de mestrado

na Universidade do Minho. Compuseram também o grupo duas pesquisadoras, sendo uma de universidade brasileira e outra em Portugal e duas doutorandas que atuaram como tutoras do curso.

A fonte de dados da pesquisa foram as narrativas produzidas no ambiente *online*, compostas pela descrição de si mesmas no perfil do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), os fóruns sobre experiências do início da docência e o *chat* de avaliação. No caso da atividade fórum foi solicitado que cada participante postasse a sua narrativa e fizesse ao menos dois comentários sobre as postagens das colegas. Assim tivemos: **Narrativa inicial** - registros em um fórum ou tarefa que solicitava a elaboração de narrativas como as memórias do início da docência, avaliação na vida escolar e na experiência docente etc; e, **Comentário** - em um segundo momento, as participantes também deveriam discutir com as colegas as postagens, comentando as experiências vividas pelas participantes em sua formação ou exercício docente.

Comunidades de aprendizagem em ambientes virtuais

No final do séc. XX e início do séc. XXI, tem ganhado destaque o conceito de comunidade virtual de aprendizagem. A pertinência do uso da expressão comunidade é discutível para alguns autores, pois no ambiente virtual não há um local ou espaço circunscrito, o que seria uma característica central na definição de comunidade.

Para Recuero (2005, p. 3-4) o conceito de comunidade

evoluiu de um sentido quase “ideal” de família, comunidade rural, passando a integrar um maior conjunto de grupos humanos com o passar do tempo. Com o advento da modernidade e da urbanização, principalmente, as comunidades rurais passaram a desaparecer, cedendo espaço para as grandes cidades. Com isso, a ideia de “comunidade” como a sociologia clássica a concebia, como um tipo rural, ligado por laços de parentesco em oposição à ideia de sociedade, parece desaparecer, não da teoria, mas da prática.

Para Oldenburg, citado por Recuero (2005), haveria três tipos importantes de lugar em nossa vida cotidiana: o lar, o trabalho e os “terceiros lugares”, referentes àqueles lugares em que os laços sociais fomentadores das comunidades seriam formados, como a igreja, o bar, a praça entre outros. Para ele, na sociedade moderna há um declínio dos chamados terceiros lugares.

Recuero (2005) indica, ainda, que a noção de comunidade como um território limitado tem sido substituída pela noção de comunidade como a de “mentes iguais”, ou de pessoas com pensamentos semelhantes. Nessa perspectiva, um elemento definidor de uma comunidade seriam os interesses comuns. Isso está presente no ambiente virtual quando se observam, conforme Recuero (2005, p. 6):

[...] as discussões públicas, as pessoas que se encontram e reencontram, ou que ainda, mantêm contato através da Internet (para levar adiante a discussão), o tempo e o sentimento. Esses elementos, combinados através do ciberespaço, poderiam ser formadores de redes de relações sociais, constituindo-se em comunidades.

A comunidade precisa de uma base no ciberespaço para que a comunicação se estabeleça, necessita de um lugar público onde a maior parte da interação se desenrole. Para a autora, a “comunidade virtual possui, deste modo, uma base no ciberespaço, um senso de lugar, um *locus* virtual. Este espaço pode ser abstrato, mas é ‘limitado’” (RECUERO, 2005, p. 6). Assim, a interação mútua pode gerar trocas capazes de construir relações sociais e, portanto, comunidades virtuais.

Pode-se afirmar que temos uma comunidade de aprendizagem em um “locus virtual” se algumas características forem observadas. Uma delas é a estabilidade dos membros, pois a permanência pode favorecer a profundidade das discussões, o sentimento de pertencimento e a responsabilidade pela manutenção das relações. Essas características dependem essencialmente de objetivos em comum.

Além dos objetivos em comum, para Santos (2010), a educação *online* e seus dispositivos se configuram como espaços formativos de pesquisa e prática pedagógica, nos quais são contempladas: a pluralidade discursiva das narrativas e experiências pessoais, profissionais e acadêmicas dos participantes. Segundo Santos (2010, p. 29):

um ambiente online de aprendizagem é mais que uma plataforma utilizada como repositório de conteúdos e de tarefas para o estudo solitário. É um conjunto de interfaces (de conteúdo e de comunicação) reunidas num único programa, em que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem se comunicam, compartilhando informações, saberes e conhecimentos.

Na formação inicial e contínua de professores, se utilizarmos um AVA planejado de forma a favorecer o compartilhamento de experiências e reflexões sobre o vivido, estaremos possibilitando o estabelecimento de vínculos, o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e do sentimento de corresponsabilidade entre os participantes. Nessas condições, criamos uma comunidade de aprendizagem, em ambiente virtual, em que partilhando objetivos comuns

[...] os sujeitos utilizam conhecimentos derivados de suas experiências no espaço virtual – e fundamentam neles seus atos de identificação, até quando se dedicam a escrever seus próprios textos ou intervir nos textos dos outros participantes do fórum. No mundo virtual há, em definitivo, histórias e complexos identitários que são continuamente construídos e compartilhados por comunidades e que oferecem suporte em um artefato a meio caminho entre as formas e potencialidades da oralidade e as da leitura-escrita (GONZÁLEZ; CASTRO-TEJERINA; CARLUCCI, 2014, p. 389).

Os autores consideram que as estruturas biográfico-narrativas são as que melhor caracterizam esse processo de construção identitária no espaço virtual, com ênfase na narratividade, que possui importância chave no intercâmbio de sentidos, e nas multivozes pela abertura e contato genuíno com/entre as multivozes do contexto global em que nos inserimos “e se mistura com as dinâmicas mais gerais do mundo real, dos espaços socioculturais mais amplos nos quais o sujeito participa – e pode participar” (GONZÁLEZ; CASTRO-TEJERINA; CARLUCCI, 2014, p. 389).

Abrir-se às multivozes de um grupo de pares, compartilhando narrativas com outros professores possibilita experimentar contextos mais amplos. Neste texto, procuramos nos

abrir para as experiências de professores de dois contextos nacionais diferentes compartilhando “pedaços” da vida nas escolas com semelhanças e estranhamentos. Em seguida, discorreremos sobre alguns pressupostos que orientaram o delineamento da pesquisa no campo da formação de professores como a concepção de formação continuada adotada, de reflexão, de narrativas e de grupo colaborativo.

Formação de professores em ambientes *online*: a pesquisa e algumas de suas bases teóricas

A formação continuada de professores ganhou relevância, particularmente, nos últimos trinta anos. Nesse cenário duas perspectivas se destacaram e ainda hoje orientam as ações e políticas de formação continuada de professores. Uma baseada na “falta”, que é ancorada em discursos como falta formação nos cursos, falta conteúdo para o ensino, pois a formação inicial foi deficitária. Então são “despejadas” informações em uma concepção de formação “para” a prática e não de conhecimentos “na” ou “da” prática na visão de Cochran-Smith e Lytle (1999). A ênfase dessa concepção de conhecimento “para” a prática é associada a iniciativas de formação contínua - as mais conhecidas e utilizadas -, em que as aprendizagens são baseadas em teorias gerais e em descobertas de pesquisa, as quais os professores são treinados para implantar. É uma visão conteudista, que parte da premissa de que a ênfase na aquisição de conteúdos conduz os professores a ensinar melhor.

A segunda perspectiva, que adotamos, não enfatiza os conteúdos, embora não prescindamos destes, focaliza práticas investigativas, reflexivas, emancipatórias. Próxima ao que Cochran-Smith e Lytle (1999) indicam como formação apoiada em conhecimentos “na” ou “da” prática, em que docentes da universidade funcionam como equipe externa de apoio e as ações visam levar o grupo a questionar suas próprias suposições e reconsiderar as bases de suas ações e de suas crenças. É nesta perspectiva que procuramos desenvolver uma formação em grupo colaborativo por meio de narrativas em um ambiente virtual. Isso permitiu reunir professoras brasileiras e portuguesas em uma atividade colaborativa *online* via plataforma *Moodle* do Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos/SPⁱⁱⁱ.

Consideramos que a participação em grupo colaborativo pode possibilitar as condições favoráveis para o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão e da aprendizagem transformadora por meio de convívio intenso com perspectivas diferenciadas sobre um mesmo assunto, aliado à necessidade de emitir e justificar suas opiniões nos fóruns e *chats*. Além disso, propicia a utilização de meios digitais como apoio para novas aprendizagens e trocas de informações, para compartilhar experiências, pesquisas e descobertas. Por meio da escrita e da socialização de narrativas, comentários e sugestões nos fóruns, investigamos aspectos como o início da docência, a avaliação da aprendizagem e reflexões sobre práticas vivenciadas como estudantes e/ou como professoras.

Ao utilizarmos a escrita de narrativas autobiográficas na formação continuada de professores colocamos os participantes no centro da ação formativa. Inicialmente, verificamos que as narrativas permitem o acesso às referências dos professores, pois segundo

Cunha (1997, p. 189):

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo.

Oliveira (2011, p. 292) reitera esse caráter formativo das narrativas, pois ela “possibilita a construção de diversos olhares, fruto de um processo constante de reflexão e reconstrução dos fatos vivenciados, contribuindo assim para o desenvolvimento pessoal e profissional”. A escrita de narrativas como instrumento de formação de professores exige o lidar com a rememoração de experiências positivas e negativas, as quais, dependendo do significado produzido pode desencadear mudanças, transformações.

O processo reflexivo potencializado pela escrita e discussão de narrativas autobiográficas permite a compreensão dos conhecimentos construídos pelos professores nas experiências formadoras de que foram protagonistas (OLIVEIRA; GAMA, 2014). Assim, na construção dos conhecimentos produzidos pelos professores sobre a docência a partir de sua história de vida, emerge um retrato da educação em suas escolhas individuais atreladas aos condicionantes históricos.

A célebre proposição de Bosi (1987, p. 48) de que “o passado não é o antecedente do presente, é sua fonte” nos provoca a questionar os papéis que desempenhamos nos diferentes momentos da nossa história e da história que compartilhamos com a nossa geração.

As narrativas permitiram o acesso a essas fontes que estão no passado: às referências e às circunstâncias; os dilemas e as decisões. O diálogo entre professoras portuguesas e brasileiras possibilitou ressonâncias e estranhamentos sobre o início da docência nos dois países. Suas narrativas se referem ao início da carreira, no período compreendido entre a década de 1980 ao início do século XXI.

Início da docência no Brasil e em Portugal

Tal como indicam os estudos sobre o início da docência de Mariano (2012) Cunha e Zanchet (2010), entre outros, há evidências de que em nosso país os primeiros anos de ensino constituem um período particularmente complexo, porque aos professores iniciantes são geralmente atribuídos às classes mais difíceis nas escolas mais problemáticas. André (2013) verifica que embora os professores novos tenham sido objeto de numerosos projetos de investigação internacionais, o acompanhamento nessa fase é tema ainda bastante escasso no Brasil.

Corroborando esses estudos, as participantes descrevem um cenário problemático da inserção na docência. No Brasil, destacamos três situações, não excludentes, como efeitos das práticas que parecem se perpetuar na inserção dos professores iniciantes e que denotam a

ausência de políticas para essa fase. Iniciamos com a situação dos professores sem contrato de trabalho.

Angústias de uma professora eventual

No Brasil, os estudos acima indicados mostram que os primeiros anos de ensino constituem um período particularmente complexo e, embora, não tenhamos acesso a estatísticas sobre os contratos de trabalho dos professores iniciantes, a nossa experiência e os depoimentos indicam que o início de carreira, geralmente, é experimentado em situações de substituição do docente responsável pela sala de aula, em suas ausências ou afastamentos. É comum a figura do docente eventual, bem caracterizado por P1, participante brasileira:

Meu início de carreira foi em dois segmentos diferentes. Iniciei em uma escola particular/confessional e como substituta nas escolas estaduais da cidade no período da manhã e da noite em todas as séries de disciplinas do ciclo II, Ensino Médio e EJA. Esse sim foi um grande desafio, um grande desconforto também. Eu era chamada de última hora para substituir os professores que faltavam, sem ter nem a noção de que matéria seria, ia de Língua Portuguesa a Química e Física. Por ser professora substituta os alunos não respeitavam muito e eu sofria, pois queria dar aula e não conseguia. Também, que aluno iria querer uma professora substituta, sendo que eles poderiam ficar de folga? Fiquei algum tempo nisto, o que me angustiava muito, eu sabia que de certa forma, embora tivesse boa vontade, não dava conta do recado. Eu nunca tive muito jeito para lidar com adolescentes e minhas aulas não eram tão boas a ponto de segurar a disciplina. Queria muito que aquilo terminasse logo, não era o que eu queria. Não havia nenhuma orientação por parte de direção ou coordenação, aliás nem sei quem era a coordenadora naquela escola na época. Eu sei que eu tinha que ir lá e ficar de “babá” dos alunos para cumprir o tempo da aula. Achava que se eu fosse realmente uma boa professora iria conseguir a disciplina da classe, mas isso não acontecia e era muito frustrante. Eu estava ficando meio neurótica, não podia ouvir o telefone tocar que o meu coração disparava, achando que era para eu substituir. Quando chegava domingo à noite queria desaparecer para não ter que dar aula. Quase desisti da profissão, a indisciplina era o meu maior problema (P1, 15 anos de experiência docente, Narrativa Inicial).

Nesta narrativa são destacadas as angústias vividas como professora eventual, com vínculo precário, atuando como substituta em escolas estaduais no período da manhã e da noite em todas as séries/anos de disciplinas do ciclo II do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Como agravante, não havia nenhuma orientação por parte de direção ou coordenação. Essa situação é analisada como recorrente até hoje e danosa para a autoestima dos professores iniciantes deixados à própria sorte.

Chama a nossa atenção ainda a falta de vínculo entre a área de formação da professora e as aulas que lhe eram atribuídas. Assim, o próprio sistema de ensino desvaloriza a exigência de formação e a professora se sente na função de “babá” e atribui a si mesma a culpa pelo fracasso: “minhas aulas não eram tão boas a ponto de segurar a disciplina [...]” ou “a indisciplina era o meu maior problema”. Uma situação perversa com repercussões na própria saúde e que quase gerou o abandono da profissão.

Temos a precariedade do contrato de trabalho ou do trabalho sem vínculo, a

instabilidade, o descolamento da atuação em relação à área do curso de formação, a falta de apoio, enfim, uma série de elementos do funcionamento da escola, da política, entre outros, favorecendo o aparecimento de um sentimento de pouco valor como profissional.

Inserção precoce, falta de formação especializada e de acompanhamento

Além dessa situação, destaca-se no Brasil a inserção precoce, ainda durante a graduação, a falta de formação especializada para o trabalho com as classes que atendem estudantes com necessidades especiais e falta de acompanhamento e supervisão.

A minha primeira experiência como professora foi quando eu ainda cursava o sexto semestre do curso de Pedagogia, fui então convidada por duas colegas da faculdade para trabalhar na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) aqui com o nome de Gente Esperança. Elas sempre relatavam as experiências que tinham com as crianças, das quais elas gostavam muito e esses relatos me fizeram ter o desejo de atuar nesta modalidade de ensino. Meu primeiro dia em sala de aula foi em uma sala de alunos com síndromes e *déficit* intelectual. Nesta sala a proposta de trabalho era para encaminhá-los ao ensino regular “normal”. Fui informada pela diretora sobre como funcionava a rotina da escola e que minha primeira atividade consistia em receber os alunos, que chegavam de ônibus, e conduzi-los para a sala de aula. Não sabia quem eram eles e minhas colegas me ajudaram na identificação. Encaminhei-os para a sala, acomodei-os em suas carteiras e iniciei a aula. As crianças me olhavam como se eu fosse de outro planeta, uma menina de repente, começou a chorar, fiz de tudo para acalmá-la, não consegui. Abri a porta, chamei a coordenadora que demorou a me atender. Ela simplesmente me disse: “Esse ritual acontece todos os dias, é bom você se acostumar”. Minha vontade na hora, foi de largar tudo e ir embora, porém, além de precisar muito do emprego, vi ali uma oportunidade e ao mesmo tempo um grande desafio que eu precisava superar (P7, 11 anos de experiência docente, Narrativa Inicial).

Na experiência de P7 encontramos um tema recorrente, a inserção de professores ainda não formados. Costa e Oliveira (2007, p. 23) abordando a questão do ponto de vista da formação inicial mostram que em diversos cursos de licenciatura de universidades brasileiras encontramos alunos “que aprendem a profissão docente na universidade e na escola ao mesmo tempo”. As autoras indicam que as dificuldades relacionadas ao planejamento e desenvolvimento do ensino em realidades complexas, envolvendo o atendimento a um grande número de solicitações e de tarefas, as diferenças entre o aluno real e um ideal de aluno presente no imaginário, o sentimento de insegurança, a consciência do precário domínio do conteúdo a ensinar, a necessidade de novas metodologias de ensino, colocam em cheque a formação de professores nas licenciaturas.

Os componentes do choque de realidade de P7 estão relacionados, pois além da falta de formação para atender as necessidades especiais dos alunos está presente uma visão romântica dos mesmos. A coordenação ateu-se às indicações procedimentais da rotina das crianças e à informação acerca do objetivo da escola de encaminhá-las à educação regular. Quando instada a agir em uma situação que envolvia a interação, as emoções, o choro das crianças e a insegurança da jovem professora, a coordenadora sacou uma frase de efeito dizendo que a rotina era aquela e era bom a professora se acostumar. Novamente, vemos as questões envolvendo o início da docência sendo deslocadas da esfera da escola, das políticas,

para a esfera individual. “Acostume-se!” Disse a coordenadora. Essa mesma frase ou outras semelhantes são ouvidas tantas vezes no início da docência, proferidas por superiores ou pares.

Uma característica de P7 foi o fato de ter encarado a situação como um desafio a ser superado. Isso para Day (2014) é uma das características da resiliência diária dos professores que os ajuda a manter-se na profissão e não ceder ao desejo de abandonar a docência. Mas, não se pode prescindir do apoio e do acompanhamento necessários aos professores iniciantes.

Professores leigos em algumas regiões

Uma das participantes ilustrou o início como professora leiga, quando ainda adolescente assumiu uma classe dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo cursado na época apenas o equivalente ao 6º ano desse nível.

Quero compartilhar com vocês minha experiência docente de início de carreira. Primeiro iniciei minha experiência ainda adolescente com apenas 14 anos de idade, em uma escola ribeirinha. Havia concluído apenas a 5ª série do ensino Fundamental, mas no ano de 1987, poucas eram as pessoas que tinham esse nível de escolaridade principalmente na zona rural. Por carência de professor fui contratada pela prefeitura para dar aulas em uma classe multisseriada. Para quem não sabe, classe multisseriada é uma classe com alunos de várias séries no mesmo horário e espaço. Por aí já começa a dificuldade, pois teria que ter metodologia específica e não havia; o conteúdo era normal como os das classes normais, era preciso atender a todos os alunos conforme suas séries. Naquela época não existia em meu município orientador pedagógico, devido a precariedade de formação, então tive que me virar. De início comecei com 11 alunos. Apesar de existir muitos alunos na área, o problema é que os pais não acreditaram que eu pudesse ser uma boa professora, chegaram a dizer que as crianças iriam perder tempo, visto que eu era muito nova o que eu ia ensinar, os alunos não iriam me respeitar. Fiquei frustrada e quis desistir logo no primeiro mês, mas meus pais e a secretária de Educação pediram que eu continuasse até que eles conseguissem outro professor (a). No primeiro dia de aula não sabia o que fazer, pois a maioria dos alunos estava começando e tinha um aluno de 1ª série, um de 2ª série uma de 3ª série então não sabia como começar, sem experiência, mas com muita vontade de acertar. Foram várias tentativas, que não me deixavam satisfeita em relação ao desempenho dos alunos. Então eu ficava triste. [...] (P10, 10 anos de experiência docente, Narrativa Inicial).

Neste relato, a precariedade e provisoriedade, geralmente associadas ao início da docência, são elevados ao nível máximo: adolescência, escolaridade equivalente ao 6º ano do ensino fundamental, classe multisseriada na zona rural, falta de orientador pedagógico etc.

Esta narrativa causou um enorme estranhamento no grupo, especialmente, as portuguesas reagiram, como P3:

Fiquei estupefata com a sua narrativa! Como é que uma adolescente (14 anos!) tem maturidade para conseguir gerir uma sala de aula? Como é que reagiram os alunos? Afinal, a diferença de idades era certamente mínima! Não deve ter sido fácil o equilíbrio entre a promoção da liberdade e da criatividade dos alunos, dada a sua heterogeneidade, por um lado, e estabelecer de limites aos seus impulsos, por outro, aspetos inerentes ao processo educativo. [...] (P3, 17 anos de experiência docente, Comentário).

As diferentes realidades brasileiras e, por vezes, nossos abismos sociais, parecem incompreensíveis ao contexto português. O comentário da participante discute a impossibilidade de cumprir exigências da profissionalidade docente como promover o equilíbrio entre a promoção da liberdade e da criatividade dos alunos e o estabelecimento de limites. Exigências que parecem inalcançáveis a uma professora adolescente.

Início da docência 10 anos após a Revolução dos Cravos em Portugal

As narrativas das professoras portuguesas também abordaram algumas dificuldades vividas no início da docência, trazem reflexões sobre a aprendizagem da docência e os questionamentos sobre a formação recebida, os modelos docentes e também os contra-modelos na experiência como estudante que balizaram as decisões do início de atuação como professoras. Adquirem maior relevância as atitudes perante o aluno, perante sua condição social e o compromisso com seu desenvolvimento.

Em algumas narrativas, é possível identificar, nas histórias de vida, alguns aspectos da história da educação em Portugal. Uma professora narra que, em 1984, iniciou como professora em uma aldeia, cuja escola ficava em um lugar isolado “no cimo de um monte”.

[...] recordo do meu início de carreira (há cerca de 30 anos) foi a colocação numa pequena terra do concelho de Baião que me obrigou a deixar a minha casa e principalmente o meu primeiro filho ainda bebé. Um lugar isolado no cimo de um monte, um punhado de crianças entre os 6 e os 10 anos... e uma vontade de fugir... Recordo com alguma nostalgia os pensamentos que me acompanhavam enquanto subia e descia a estrada estreita que ligava o local onde ficava alojada ao pequeno casebre que abrigava a “nossa sala de aula”: - o que vou fazer com estas crianças, são quatro níveis de ensino, não sei como trabalhar com eles, o que lhes vou dizer. Bolas, sou a quarta professora e ainda estamos no primeiro período, tenho que fazer alguma coisa; - que tipo de pessoa sou eu que deixo um pequeno ser entregue a uma avó para estar desterrada neste local, sem ninguém para me ajudar ou falar...- não conheço ninguém... aqui perto não há mais nenhuma escola. Foi um período de grande angústia e de grande sofrimento, mas também de grande crescimento. No segundo fim de semana em que regresssei a casa e ao conforto do meu lar consegui compreender que necessitava de falar e comunicar com outros professores, partilhar as minhas dúvidas e principalmente uma mão que me afagasse e me alimentasse a minha “vontade de ser professora”. Nessa altura integrei um grupo de discussão do Movimento da Escola Moderna que se reunia uma vez por mês. Um pequeno relato comum a tantos outros, mas para mim foi o início efetivo da minha profissão, do sonho desejado de ser professora num país à procura da sua afirmação. Estávamos em Novembro de 1984, a revolução de Abril tinha sido há 10 anos e o sistema educativo português encontrava-se num diálogo e numa vontade de responder a todos e a cada um (P9, 33 anos de experiência docente, Narrativa Inicial).

No seu processo de constituição da identidade docente P9 narra ter vivido o dilema entre a maternidade e assunção de uma classe distante. Em sua narrativa quase poética, P9 fala das dificuldades de deixar o filho pequenino para viver afastada de todos. Relata também as dificuldades de socialização no sistema escolar, a solidão, a precariedade do local, exemplificando como a docência é influenciada por múltiplos fatores e, como já dissemos, não está descolada do contexto social, das políticas educacionais, do ambiente econômico e social etc. Ela conta que naquele período pôde integrar um grupo de discussão do Movimento

da Escola Moderna que, segundo ela, representava um momento em que a educação no país, após dez anos da Revolução de Abril, experimentava a solidificação dos ideais democráticos em Portugal. Assim, as discussões no grupo de pares representaram para ela o “início efetivo” na profissão, quando sentiu-se fazendo parte de um projeto nacional ao mesmo tempo político e pedagógico de sentido amplo, inovador e inclusivo.

Partilhas de pedaços da vida em espaços de formação *online*

Um estudo já clássico de Clandinin e Connelly (2011) indica que os professores conhecem a docência por imagens, rituais, hábitos, ciclos, rotinas e ritmos que têm por base a própria experiência e que se apresentam nas histórias dos professores e das escolas. O fórum *online* permitiu o acesso a algumas dessas histórias das participantes e nesta análise destacamos três aspectos: a transformação na atribuição de significados das próprias histórias, o desvelar de atitudes em relação à profissão e carreira e a indicação das contribuições ao próprio desenvolvimento profissional.

Transformações na atribuição de significados

As transformações na atribuição de significado às narrativas são percebidas seja pela identificação com as experiências alheias seja pelo estranhamento. Observamos uma percepção geral de que mesmo em lugares geograficamente tão distantes as dificuldades foram (e ainda são) praticamente as mesmas.

A situação que mais causou estranhamento ao grupo português foi a existência de professores leigos e adolescentes no Brasil, visto que nunca pensaram existir essa possibilidade e questionam fortemente a maturidade para conseguir gerir uma sala de aula, como já foi dito anteriormente.

O aspecto que causou maior identificação entre os dois grupos foi a experiência de “andar a saltitar de escola em escola, no decurso de um ano letivo”, como uma professora classifica a situação dos professores substitutos ou eventuais. São destacadas as consequências emocionais, a frustração, os impactos nas famílias, a instabilidade emocional e consequente perda do vínculo afetivo com a escola, com os alunos e com a comunidade.

Outro aspecto considerado idêntico foram as consequências sentidas atualmente na preparação para os exames que direcionam os currículos escolares e na construção de *rankings* de escolas que marcam o contexto atual das políticas de avaliação externa nos dois países, assistindo-se, quer em Portugal, quer no Brasil, à situação em que a avaliação por testes estandardizados nas escolas públicas molda o currículo e as práticas.

Atitudes em relação à profissão e à carreira

As atitudes em relação à profissão e à carreira no cenário atual, refletem um estado de pessimismo. Em Portugal, o mal-estar aparece relacionado ao que chamam de a “conjugação infeliz de políticas mal pensadas, a desvalorização da escola pública e os olhares de condenação da sociedade, apontando os professores como principais responsáveis pelo insucesso escolar”, como afirma uma participante. Isto têm trazido aos professores muitas angústias e incertezas quanto ao futuro da profissão.

No Brasil, o pessimismo aparece relacionado com a falta de continuidade das políticas, pois quando um novo partido político assume o governo do estado ou da prefeitura, por exemplo, inicia-se um novo projeto pedagógico como se nunca tivesse tido nada antes. Uma professora indica que em um ano e três meses em que atua em uma secretaria de educação houve a troca de secretários por cinco vezes. Essa situação dificulta o trabalho e traz angústias e preocupações.

Como alertam Antunes e Peroni (2017, p. 182)

Tanto no Brasil (no período de abertura política, pós 1985) quanto em Portugal (após a revolução de abril de 1974 e a instauração da democracia), os avanços das lutas por direitos sociais aconteceram no momento pós-ditadura, no mesmo período em que entrava em crise o modelo fordista/keynesiano (cf. Antunes, 1999; Santos, 1990). Em seu lugar, o capitalismo propunha um conjunto de estratégias para retomar o aumento das taxas de lucro, reduzindo direitos, com graves consequências para a construção da democracia e da efetivação dos direitos sociais.

As consequências desse contexto macro, para as autoras, levaram “a constituição de corpos de profissionais (muitas vezes precários), cujas condições laborais, ou mesmo características, se distanciam do padrão do sistema público, apesar de operarem no quadro de uma resposta pública” (ANTUNES; PERONI, 2017, p. 207).

As narrativas mostram que a docência é complexa, dilemática, marcada por experiências significativas, que, quando explicitadas e postas em confronto com outras, são tão ou mais importantes para a construção da sua identidade do que os contributos teóricos da sua formação acadêmica e profissional.

Também foram partilhadas semelhanças positivas nas prioridades de educação dos alunos; nas preocupações com uma educação relevante, de qualidade, promotora de aprendizagens significativas e emancipatórias.

Contribuições para o desenvolvimento profissional

A narrativa permitiu a expressão de experiências cujas consequências perduram, de conflitos ainda não resolvidos. Foram menos frequentes os relatos de experiências positivas. Possivelmente por não exigirem uma problematização estas são menos narradas. Inicialmente, os relatos nos levam a perceber o que não está/esteve bem para em seguida avançar para caminhos alternativos às práticas vigentes.

Assim, uma aprendizagem importante foi descobrir que para além de perceber o que está mal, é necessário avançar. Os relatos revelam consciência da necessidade da mudança, sem perder de vista todas as dificuldades e constrangimentos com que se deparam. Foi significativo, por exemplo, o entendimento da avaliação como um conjunto de práticas que refletem o contexto social, político, histórico e ideológico que as condicionam e que é por elas condicionado.

A narrativa aparece, assim, como uma maneira de pôr ordem a experiência vivida. P9 se pergunta: “O que partilhar? Tantas histórias para contar...” As histórias são contadas para dar sentido ao vivido, para melhor compreender acontecimentos e circunstâncias, avaliar decisões etc.

Lembrar, escrever, ler e comentar as narrativas das colegas foram experiências envoltas em dificuldades inerentes ao próprio processo da escrita e permeada pelas lembranças por vezes dolorosas do início da carreira ou da formação inicial. Foi também possibilidade de reelaborar sentimentos, aperceber-se do caráter constitutivo dessas experiências e apropriar-se do próprio processo de desenvolvimento profissional.

13

Os diálogos nos fóruns *online* colocaram em primeiro plano o tempo e o espaço. Isso apareceu de diversas maneiras na criação de um terceiro espaço, conforme expressão de Zeichner (2010) no sentido de um espaço virtual que nos uniu com nossas histórias locais, da escola ribeirinha no Estado do Pará no Brasil, da escola do Concelho de Baião. Ambas histórias da década de 1980, período de redemocratização tanto no Brasil como em Portugal. Aí também as marcas do nosso processo histórico. Em Portugal, coletivos de professores se mobilizaram para repensar o currículo em um novo estado democrático. No Brasil, no contexto da narrativa de P10, a administração atribuiu uma sala multisseriada a uma menina de 14 anos que concluíra apenas 5 anos do ensino fundamental.

Assim, ao analisarmos o início da docência no Brasil e em Portugal, um aspecto que sobressai é a constatação de que se a docência só se desenvolve em um contexto, nosso contexto nacional se mostrou bem mais precário.

Considerações finais

Nas narrativas *online* os tempos e espaços diferentes se articulam na escuta do outro. É necessária uma reflexão contextualizada, assentada na história pessoal e profissional, antítese da mera repetição de frases feitas. Para as participantes, o dizer sobre seu início da docência, o ouvir a história do outro, o refletir sobre a escola daquele tempo e a escola do presente em dois países possibilitaram experimentar os tempos e lugares aproximados pelo ambiente virtual e pelo diálogo na mesma língua portuguesa.

Na investigação que envolveu uma prática de formação para a produção de dados, foi potencializado o questionamento, a problematização, o reconhecimento de si e do outro como profissional da educação que se constitui de cada história particular e da história partilhada com seus contemporâneos.

Referências

ANDRÉ, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013.

ANTUNES, Fátima; PERONI, Vera. Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 30, n. 1, p. 181-216, jun. 2017

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: EDUSP, 1987.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. **AERA**. Washington, DC, v. 24, p. 251-307, 1999.

COSTA, Josilene Silva da; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 23-46, 2007.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

DAY, Christopher. A resiliência, os professores e a qualidade da Educação. *In*: FLORES, Maria Assunção; Coutinho, Clara. **Formação e trabalho docente**: diversidade e convergências. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores, 2014. p. 101-130.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GONZÁLEZ, Maria Fernanda; CASTRO-TEJERINA, Jorge; CARLUCCI, Ana Paula. Identidade profissional na formação docente em contextos virtuais. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 20, n. 42, p. 383-403, maio/ago. 2014.

MARIANO, André Luiz Sena. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? **Revista Exitus**. Santarém/PA, v. 2, n. 1, p. 79-94, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuição para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de; GAMA, Renata Prenstteter. Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e

atuação. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 23, n. 41, p. 205-219, jan./jun. 2014.

RECUERO, Raquel da Cunha. Comunidades virtuais - Uma abordagem teórica. *In: V Seminário Internacional de Comunicação. Anais...* Porto Alegre, PUC/RS, 2005.

SANTOS, Edméa. Educação online como um fenômeno da cibercultura. *In: SILVA, Maria. et al. Educação online: cenários, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2010. p. 29-48.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

Notas

ⁱ Professores Brasileiros e Portugueses em Grupo *Online*: Narrativas de Formação. Processo: 2013/12954-9. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

ⁱⁱ A atividade de formação continuada que serviu de campo de estudo da pesquisa certificada pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos sendo atribuídos certificados de extensão aos participantes.

ⁱⁱⁱ Maiores informações disponíveis em: <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>. Acesso em: 28 mar. 2018.

