

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.068](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.068)

“CHOQUE DE REALIDADE”: **SOBREVIVÊNCIA DOS PROFESSORES** **INICIANTES AO INGRESSAREM NO** **MAGISTÉRIO**

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. Pedagoga da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, leticiamendonca@yahoo.com.br;

RESUMO

Este trabalho objetivou identificar os aspectos que caracterizam o chamado “choque de realidade” dos professores iniciantes, considerando os principais obstáculos por eles vivenciados quando precisam sobreviver aos primeiros anos de magistério. Para tanto, dentre os estudos utilizados como base para fundamentação teórica, destacam-se a obra de Simon Veenman (1984, 1988), sobre o chamado “choque de realidade”, e as pesquisas de Huberman (1992), sobre o período de sobrevivência enfrentado pelo professor iniciante (três primeiros anos de docência). Logo, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual contou com a análise de entrevistas realizadas com cinco professores iniciantes, egressos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Acre e ingressantes na unicodência em classes do ensino fundamental no município de Rio Branco/Acre. Os resultados apontaram que os sujeitos da pesquisa vivenciaram vários obstáculos ao ingressarem no magistério, os quais podem ser caracterizados como os momentos de “choque de realidade”, época em que a dinâmica docente impõe ao iniciante a necessidade de sobreviver a grandes instabilidades profissionais e também pessoais. Os sujeitos da pesquisa foram unânimes em apontar a falta de apoio da direção/coordenação das escolas e

dos colegas docentes mais experientes, bem como as incisivas críticas por eles expressas, como fatores unânimes de desafios, os quais precisam ser enfrentados no período de sobrevivência. Neste sentido, acredita-se que é fundamental que as equipes pedagógicas repensem a postura assumida, por todos os profissionais da escola, ao receberem os professores iniciantes e lhes oferecerem as turmas e as tarefas mais desafiadoras, ao invés de acolhê-los e tutorá-los para que eles possam criar familiaridade e apreço com a docência e com as demais demandas e exigências escolares.

Palavras-chave: Professor Iniciante, Choque de Realidade, Sobrevivência.

INTRODUÇÃO

É indiscutível que o professor iniciante enfrenta múltiplos desafios em sua inserção como profissional da docência. Portanto, interessar-se pelo processo de iniciação na docência, É uma oportunidade de melhor compreender o quão difícil (e valioso) é esse percurso e o quanto ele precisa ser ressaltado para a melhor inserção dos novos profissionais do magistério e, então, para o melhor desenvolvimento do trabalho docente ao longo da carreira desses professores.

Neste sentido, o presente trabalho objetivou identificar os aspectos que caracterizam o chamado “choque de realidade” dos professores iniciantes, considerando os principais obstáculos por eles vivenciados quando precisam sobreviver aos primeiros anos de magistério.

Para atingir esse objetivo, reconhece-se que a aprendizagem do trabalho antecede e é parte do percurso de escolarização, uma vez que muitos docentes passaram um longo tempo, durante sua juventude, no ambiente da sala de aula. Logo, ao longo de sua própria escolarização – e, especialmente, durante sua formação teórica para o exercício do magistério – o futuro docente recebe orientações e consolida vivências que o guarnecerão de conhecimentos teóricos e técnicos que o habilitarão a lecionar. Entretanto, é comum que esta formação teórica necessite ser suplementada por uma formação prática baseada na experiência direta do trabalho, para que o professor alcance, de fato, sua profissionalização. Geralmente, é nesse momento vivencial que professor iniciante se familiariza com seu ambiente de trabalho e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas (TARDIF; RAYMOND, 2000). Assim, o professor iniciante experimenta um período marcado que pode ser definido como o período de descoberta e de sobrevivência na carreira (HUBERMAM, 1992).

Dessa forma, o empenho em destacar o início da trajetória docente é enfatizado por se atribuir que esta é a fase na qual os professores vivenciam um momento crucial em suas vidas profissionais, o que Eddy (1971 *apud* TARDIF, 2002) caracteriza como “rito de passagem”, no qual o novo professor sai da posição de estudante para assumir sua condição profissional. Assim, a compreensão dos

elementos envolvidos, neste rito de passagem, pode permitir que os docentes em exercício (e aqueles que ainda estão em formação) desempenhem sua profissão com mais consciência e competência (GAUTHIER, et al., 1998).

Quanto ao que Eddy chamou de rito de passagem, Huberman (1992) tem muito a contribuir, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente com estimativas em anos¹. A *entrada na carreira*, por exemplo, é assinalada como a primeira fase da vivência do professor em situação de sala de aula, sendo estimada entre os dois e três primeiros anos de exercício docente. Sobre esta fase, o autor ressalta que “a tomada de contato inicial com as situações de sala de aula tem lugar, por parte dos principiantes, de forma um tanto homogênea” (p. 39). Com base nos estudos de Fuller (1969), Field (1979) e Watts (1980) – referenciados por Huberman (1992) – é nesse período que acontecem momentos simultâneos de *sobrevivência e descoberta*.

A sobrevivência pode ser vista como um momento de grande instabilidade pessoal e profissional, com dificuldades referentes ao controle da indisciplina e com a prática de ensino. Assim, o estágio de sobrevivência detalhado por Huberman (1992) – o qual fora descrito anteriormente por Fuller (1969) – encontra similaridades no detalhamento do chamado “choque de realidade”, expressão discutida nos estudos de Simon Veenman (1984, 1988) e recorrente nos trabalhos sobre professores iniciantes. Tal choque pode ser traduzido como o confronto inicial com a complexidade da profissão docente: “o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou a me aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula” (HUBERMAN, 1992, p. 39)

É fundamental ressaltar que Veenman (1984), ao descrever os aspectos que caracterizam o uso da expressão, demonstra o uso inapropriado desta e orienta como ela deve ser interpretada.

1 É importante ressaltar que o trabalho de Huberman (1992) foi criticado por outros autores (GONÇALVES, 2000; BOLÍVAR, 2002) que alegaram o “engessamento” do ciclo de vida profissional dos professores pela caracterização de Huberman. Bolívar (2002), por exemplo, argumenta que “as fases da vida profissional não são determinadas pela idade, como se fossem entidades quase-biológicas”; ao contrário: elas estão “imbricadas em tempos e lugares determinados, operam dentro das oportunidades e limitações que as circunstâncias oferecem” (p. 52).

Analisando em sentido estrito, “choque de realidade” é um termo um tanto quanto inapropriado. Isso porque ele sugere que este é apenas um choque muito curto pelo qual cada um tem que passar, como um nadador que deve se acostumar com água fria. Na verdade, o choque de realidade diz respeito à assimilação de uma complexa realidade que se impõe incessantemente sobre o professor iniciante, dia após dia. Essa realidade deve ser continuamente dominada, especialmente no primeiro período de ensino real. (VEENMAN, 1984 p. 144 – Tradução livre)

Neste contexto, salienta-se que o trabalho de Veenman muito contribui para a compreensão dos problemas vivenciados pelos professores iniciantes nos primeiros anos de ensino. O autor realizou um estudo em nove nações (Estados Unidos, Alemanha Ocidental, Reino Unido, Holanda, Austrália, Canadá, Áustria, Suíça e Finlândia), entre os anos 1960 e 1984, e destacou a situação de discrepância entre as expectativas dos iniciantes e a realidade da profissão docente, assim que o ingresso na profissão se inicia.

Segundo Veenman, os novos profissionais são confrontados com a dura realidade das escolas, o que coloca em contradição os belos ideários concebidos durante a formação inicial. Assim, “a transição entre a formação inicial e a primeira regência pode ser dramática e traumática” (VEENMAN, 1984, p. 143 – tradução livre). É nesse contexto que repousa o “choque com a realidade”: um confronto entre o imaginário idealizado da profissão docente, adquirido durante a formação inicial, e a realidade do trabalho realizado diariamente na sala de aula. Em diálogo com as indicações de Veenman, Cavaco (1991) ressalta que os professores acabam por se tornar céticos e, com o avanço na profissão, percebem as inúmeras limitações das condições de trabalho e os baixos salários, passando a investir em atividades não escolares.

Já a descoberta, é a responsável por contribuir para que o professor sobreviva à fase inicial da docência. Para Huberman (1992), a descoberta ameniza as dificuldades, sendo que “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” (p. 39). São estes elementos que servem de motivação e fazem com que

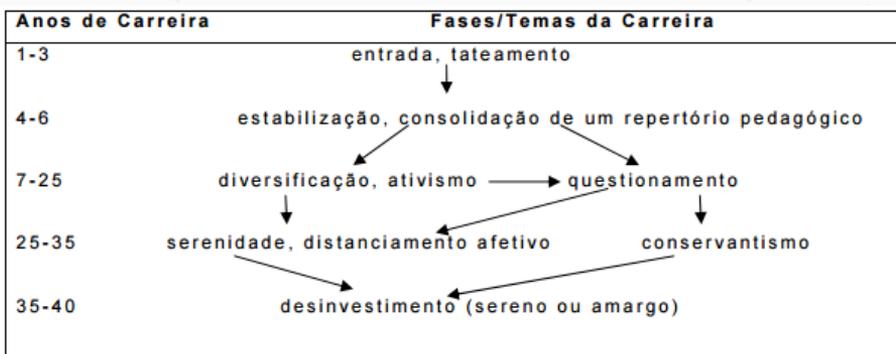
os professores iniciantes sobrevivam à fase de entrada na carreira; ou seja: os aspectos de sobrevivência e descoberta são vividos em paralelo, sendo “o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” e, dessa forma, “é a descoberta dos meandros da profissão que contribui para a permanência na docência” (GABARDO; HOBOLD, 2011, p. 87).

Huberman indica que, apesar dos períodos de sobrevivência e descoberta serem vivenciados simultaneamente, há profissionais que trabalham sobre a interferência de apenas um destes aspectos – ou, pelo menos, estão mais sujeitos aos fatores caracterizados como descoberta (satisfação em lecionar) do que como sobrevivência (incômodo com as frustrações), por exemplo. Há, ainda, professores iniciantes que apresentam outros perfis, caracterizados como:

A indiferença ou quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo-o em atenção à formação ou à motivação iniciais) (HUBERMAN, 1992, p.39).

Além da primeira fase, de entrada/ tateamento (três primeiros anos de exercício docente), Huberman também delimita outras fases seguintes na carreira do magistério. A figura a seguir oferece uma descrição mais sistemática do ciclo profissional proposto por Huberman.

Figura 1 – Modelo esquemático das fases da carreira



Fonte: Huberman (1992, p. 47)

É nesse contexto que, ao se acreditar na importância de como se estabelece o chamado “choque de realidade”, tendo como enfoque o período de sobrevivência do professor iniciante, reconhece-se que o estudo, aqui apresentado, concentra-se na seguinte problemática: quais são os aspectos que caracterizam o chamado “choque de realidade” dos professores iniciantes, considerando os principais obstáculos por eles vivenciados quando precisam sobreviver aos primeiros anos de magistério?

Diante desse breve panorama, apresenta-se o restante do texto, após a presente Introdução. A seguir, exibe-se a “Metodologia”, com as principais indicações sobre os caminhos escolhidos para a coleta, análise e apresentação dos dados produzidos no estudo. Posteriormente, são oferecidos os “Resultados e Discussão”, o qual corrobora a análise dos dados ora apresentados. Por fim, têm-se as “Considerações Finais”, as quais permitem uma síntese do trabalho desenvolvido, bem como discutem os achados aqui exibidos, tendo como base as questões centrais que descrevem o choque de realidade dos professores que foram sujeitos da pesquisa.

METODOLOGIA

Com base nos pressupostos teóricos, orientados para este estudo, admite-se que este se trata uma pesquisa qualitativa, já que comporta um universo de significados, motivos, valores e atitudes que possuem um vínculo com os processos – vivenciados pelos professores iniciantes – os quais não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO; DESLANDES, 2002).

Nesse sentido, estabeleceu-se, como principal instrumento de pesquisa, a entrevista semiestruturada, a qual combina perguntas abertas e fechadas, nas quais os entrevistados tiveram a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto (MINAYO, 2013). Estas foram realizadas com a colaboração de cinco sujeitos de pesquisa: professores que estavam, na época da coleta de dados (em 2016), há menos de três anos em exercício profissional. Este período de atividade docente foi delimitado com consideração aos estudos propostos por Huberman (1992), que demarca que este é um período crucial na iniciação do docente. De acordo com este autor, até o terceiro ano de exercício profissional, o docente vivencia

simultaneamente os períodos de sobrevivência (marcado por dúvidas, frustrações e inseguranças) e de descoberta (marcado pelo orgulho, familiaridade e satisfação profissional).

Aliás, há outras características importantes destes sujeitos de pesquisa que merecem ser ressaltadas: todos se graduaram em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (Ufac) e todos lecionaram como unidocentes em escolas de ensino fundamental, sendo que quatro deles atuaram em classes dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Destaca-se a ativa condição de unidocente, na qual um mesmo professor leciona todas as disciplinas, responsabilizando-se pelo ensino não apenas de todos os conteúdos em uma classe, mas também pela integração da criança no ambiente escolar (LIMA, 2007).

Salienta-se também que, para a melhor compreensão das indicações dos sujeitos de pesquisa, estes foram nomeados com nomes de flores, estando caracterizados como Alfazema, Rosa, Margarida, Dália e Lírio – sendo, este último sujeito, o único do sexo masculino. Tais caracterizações procuraram manter o anonimato dos sujeitos – como bem estabeleceu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes que, mediante ciência e autorização por eles expressa, antecedeu da entrevista cedida por cada um deles, individualmente.

Quanto à análise dos dados oferecidos pelos sujeitos da pesquisa, foi aplicada a técnica de análise do conteúdo, por pressupor um adequado tratamento dos resultados obtidos e interpretação de maneira a se tornarem significativos e válidos, como orientam os estudos de Bardin (2006). Observa-se que, de acordo com esta autora, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, a qual utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens explícitas no texto. Assim, há a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção deste conteúdo – tanto do investigador quando dos investigados – para que, dessa forma, sejam explicitadas de maneira mais detalhada o que os dados obtidos representam para, então, expor com mais clareza o conteúdo do texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como base para a análise dos relatos a seguir, tem-se o referencial indicado por Huberman (1992), que identifica que os professores iniciantes, nos três primeiros anos da docência, vivenciam momentos simultâneos de *sobrevivência* e *descoberta*.

Relacionando-se ao propósito da sobrevivência, Simon Veenman (1984, 1988) descreve o chamado “choque de realidade” como um período de transição em que o novo professor se vê em um confronto entre o seu imaginário da profissão docente (ideal), reforçado pela formação inicial, e a realidade do trabalho realizado diariamente na sala de aula (distante do ideal).

As descrições feitas por Margarida conseguem traduzir sistematicamente a referência do “choque de realidade”, por ela vivenciado, quando procurou exercer seu trabalho com coerência às aprendizagens concebidas na graduação – mas foi imediatamente *impedida* pelas indicações da diretora da escola particular em que trabalhava. Segundo Margarida, a forma como a diretora encarava seu trabalho foi o principal motivador para sua saída da escola no fim do ano letivo.

Estava terminando o curso de graduação, e eu estava cheia de ideias na cabeça, querendo colocar tudo aquilo que eu estava estudando em prática, né, que eu estava concluindo, e assim... Eu fui muitas vezes impedida de fazer o que eu gostaria de fazer pela direção da escola. E teve uma vez assim que eu cheguei em casa e chorei, chorei, chorei, chorei, fiquei angustiada, porque eu estava tentando colocar o que eu tinha aprendido na disciplina de alfabetização e letramento, tentando fazer a sondagem com os meus alunos, e eu mandei imprimir a sondagem pra eu fazer com os meus alunos pra ver em que ponto de escrita eles estavam. E quando eu fui mandar imprimir, a diretora foi assim, muito grossa comigo, aí eu disse... Ela disse que não, que aquilo não podia, que não sei o quê... ela não conhecia as hipóteses, nem sabia de nada! Ela era uma professora extremamente tradicional, a diretora, né? Que ela era diretora, e dona, e coordenadora da escola, era tudo... Então assim, eu fui impedida de fazer aquilo que eu estava querendo. É tanto que eu poderia ter ficado mais tempo lá, mas

foi opção minha. Quando eu terminei, terminei o ano letivo, eu fui com eles até o fim por questão de responsabilidade com os alunos, mas assim, foi um ano muito difícil e quando eu terminei, que acabei, que entreguei as provas, que fiz os estudos, que eu deixei os meninos encaminhados pro ano seguinte, eu disse: “Não quero mais”. Não queria porque eu fui muitas vezes impedida de fazer aquilo que eu... eu queria colocar em prática a minha profissão, e eu fui impedida. [...] Foi uma experiência assim, muito ruim, eu acho que foi a parte quase do meu desencantamento, digamos assim. Não pela profissão, mas pelo lugar; foi um ano muito difícil, eu torno a dizer, foi assim, um ano muito difícil, que eu chegava em casa chorando mesmo, o ano que eu trabalhei na escola particular. (Margarida)

Dália apresenta indicações semelhantes aos apontamentos feitos por Margarida, apresentando sua insatisfação com o posicionamento da diretora escolar e com o contexto de sua prática. Entretanto, apesar da mudança de classe, Dália prosseguiu na mesma escola e em uma classe distinta, o que a influenciou muito em permanecer na docência.

Era tudo muito ruim, muito difícil no primeiro aninho. [...] Aí, no outro dia, a diretora me chamou, toda séria e aí disse: “Dália, você não está se dando bem na... que você não está se dando bem na turma do primeiro ano” e falou mais não sei o quê. “Eu vou lhe dar duas opções: eu tenho o quinto ano, ou então, vou lhe devolver”. Ah... Aí, eu já estava pra desistir mesmo, falei, falei, pra ela assim: “Pois a senhora me devolva, porque eu não quero mais”. Aí eu vi que ela ficou com dó. Ela falou: “Mas veja bem, Dália, se eu lhe devolver agora, não é bom, porque você está no estágio probatório, isso é ruim”. Aí ela disse: “Eu vou lhe dar outra opção. Você quer o segundo ano? Tem o segundo ano”, e eu disse: “Não, a senhora me devolva, porque eu também já não aguento mais...”. É... Foi assim... Já tava todo mundo comentando, as outras professoras. Elas falavam de mim. Do jeito que tava, se eu continuasse, se eu visse... Eu via que eu não tinha apoio, que eu não tinha nada e... Não dava pra mim... Mas aí ela insistiu: “Olha, eu vou te colocar no segundo pra fazer uma experiência. Fique no segundo ano mesmo”. E aí já era pela parte da manhã, o segundo ano, né?

A coordenadora ia estar lá, ia tudo... podia melhorar, né?. Aí eu peguei, aceitei: "Então, está bom" e fui. Não tinha outra opção mesmo. [...] E nossa... Foi muito melhor depois! (Dália)

É fundamental observar como o relacionamento interpessoal "se alia" ao momento de sobrevivência relatado pelos entrevistados. Todos foram unânimes em declarar que as conversas maledicentes (as famigeradas fofocas) estão presentes no ambiente de trabalho e que estas se refletem em grandes ansiedades no início da docência (KNOBLAUCH, 2008).

Nesse âmbito, é importante destacar que, na primeira etapa da pesquisa (aplicação de questionários), apenas Margarida e Dália consideraram o convívio com os demais colegas professores como uma dificuldade relevante a ser enfrentada no cotidiano da docência. É possível sugerir que a entrevista foi capaz de coletar mais dados das experiências dos sujeitos de pesquisa quanto ao convívio entre os pares – e como esse convívio influencia na identidade do profissional.

Os relatos de Alfazema e Lírio refletem situações comuns, destacadas por eles como algumas de suas más lembranças quando começaram a lecionar.

Eu ia trocar de turno, pra ficar nesta escola de tarde e na outra de manhã. Mas o que é que aconteceu? Tinha uma professora, nessa daí, de manhã, que não queria. Ela não queria não sei o porquê, mas eu acho que ela não gostava das minhas ideias... Ela me achava inovadora demais, sei lá! Mas, ela nem me conhecia direito! Quando essa professora soube disso, que eu ia conseguir trocar, ela começou a ligar pros pais... Ela começou a ligar pros pais, falar pros pais que estavam trocando, que não sei o quê, que isso não era bom pros alunos, e falou um monte de coisa. Aí eu preferi só trabalhar a tarde mesmo. Eu não tinha clima para ficar naquela outra escola de manhã... (Alfazema)

Foi tranquilo. Quase tudo foi tranquilo. Mas... A outra professora é, nós tivemos uns teimas, mas ficou por isso mesmo... Teve uma situação em que a professora, a outra professora da escola. Eu não ia brigar com ela, né, eu ia fazer meu trabalho e ela que fazia o dela. Eu no meu canto e ela no dela. Eu nem perguntava a

opinião dela! [...] Ela não queria participar da missa. Ficou lá, fingindo que não era com ela. Eu queria participar! Eu fazia parte daquilo tudo. Eu não ia deixar de participar por causa dela! (Lírio)

A seguir, apresenta-se o relato de Rosa, que demonstra uma situação em que a rejeição dos colegas professores e, especialmente, da coordenação pedagógica, afetou diretamente seu trabalho em sala de aula.

Realmente, foi essa questão do apoio, de não me sentir acolhida pra que eu pudesse desempenhar o meu papel. Acho que isso foi o mais difícil de tudo. Assim, me senti muito... vamos dizer, vigiada nessa segunda escola, de eu passar, estar na sala e quando eu perceber, estava uma [professora ou coordenadora] lá, na porta, na janela, me olhando, né? É que eu gostava de atividades mais dinâmicas, né, não era aquela professora 100% todo mundo sentadinho, todo mundo caladinho, todo mundo quietinho, como eles gostavam lá... [...] Aí eu lembro de um dia que eu fui fazer uma atividade com eles, no ensino de ciências, sobre o corpo humano e faltou papel madeira e aí eu pedi pra um dos alunos ir lá e pedir mais folhas de papel madeira, e aí ele voltou dizendo: "não tem, ela [coordenadora] disse que não tem" que não tinha. Aí eu tive que dá meu jeito, né? Aí, eu lá na sala com eles fazendo, e quando eu fui ver a coordenadora estava na minha porta, perguntando o que é que estava acontecendo, eu olhei pra ela e disse: "Nada, está tendo aula. Eu estou lecionando". Aí ela: "Não, porque está essa movimentação, esse barulho, e não sei o quê", aí eu disse: "Não, não se preocupe, não, que é essas atividades são assim mesmo" e mostrei pra ela, fui explicar o que estava trabalhando, fui mostrar e tal... E ela: "Eles estão em grupo, eles estão conversando, eles estão decidindo o que é que vão fazer, então, tem um barulho". Ah... Eu me senti muito constrangida com aquela situação de alguém na minha porta perguntando o que é que estava acontecendo, como se eu não estivesse lecionando, como estivesse tudo solto. [...] Aí foi depois, depois de um tempo, eu já fui ganhando mais a confiança, e uma vez eu recebi a chave do almoxarifado pra ir lá, no almoxarifado, pra pegar não sei o quê, que me pediram, e quando eu cheguei lá, pilhas

e pilhas de papel madeira! Você acredita? Pilhas e pilhas! Quando eu vi aquele monte de papel madeira, quase que entrei em crise, com vontade de chegar lá, sabe, esculhambando mesmo! Pensa... E aí eu estava naquela atividade do corpo humano, fui trabalhar somente com o papel madeira pra cada um mesmo, porque não tinha mais, não me deram mais, aí então, peguei uns lá que não teve como colocar a perna, então, ficou aquela perna emendada assim. Olha... Ainda bem que eles são criativos! Mas eu fiquei com muita raiva... Eu não ia mesmo fazer nada, já tinha passado, mas fiquei, fiquei com muita raiva! (Rosa)

O depoimento de Rosa não apenas demonstra como a instituição escolar não oferece a devida atenção aos iniciantes (NÓVOA, 1991), como também se omite em auxiliar estes profissionais. Ao contrário: muitos profissionais da escola se recusam a oferecer um ambiente mais acolhedor e oferecem ainda mais desafios ao trabalho do iniciante – desafios estes que, muitas vezes, estão externos à sala de aula, mas ainda dentro da escola. Dessa forma, o professor precisa aprender, sem grandes suportes, a consolidar sua identidade docente e, ainda, a viver na escola em que trabalha, uma vez que “saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217).

Em outro momento, durante a realização da entrevista, Rosa indicou que a atividade de Ciências sobre as partes do corpo humano, anteriormente relatada, provavelmente foi motivadora para um posicionamento inesperado da diretoria da escola. O depoimento de Rosa, apresentado a seguir, relaciona-se às indicações feitas por Santos (2004) ao associar a cultura do desempenho às avaliações externas em larga escala.

Aí depois, teve uma situação tão assim... Que eles chamaram todos os professores, todos os professores foram pra sala da diretora, trancaram a porta, e a diretora simplesmente abriu a boca dela e disse que não precisava ensinar História, Geografia e Ciências, que era Português e Matemática até o final do ano, porque era isso que caía nas provas de avaliação externa, de Seape, de Prova Brasil. Então, quando eu ouvi aquilo, eu já estava naquela situação... Eu chegava em casa chorando, eu chegava em casa

chorando tanto de dor física, por causa da perna que doía, como emocionalmente, porque eu não aguentava mais ir pra aquela escola, eu não aguentava mais sentir tudo que eu estava sentido, aquela rejeição, aquela pressão, e assim, eu digo: “Meu Deus do céu! Deu tudo errado. Eu formei foi pra isso? Como é que a diretora abre a boca pra dizer que não precisa ensinar História, Geografia, Ciência?” [...] E aí assim, eu confessei pra você que eu chegava estressada em casa, e chorando, e com neném pequeno, não tinha nem seis meses! [...] Ai... Eu achei melhor ficar só aqui, vim só pra cá [local em que trabalha atualmente] e não lecionei mais. (Rosa)

O depoimento de Rosa traz à tona o sentimento de desprofissionalização, bem como o de perda de identidade profissional diante da constatação de que ensinar, muitas vezes, não é o mais importante para permanecer na docência (NORONHA, 2001). É provável que, nesse momento, Rosa tenha colocado em xeque os saberes consolidados em sua formação para o magistério, ao ter suas convicções contrariadas. Isso certamente impactou sua saúde e ressaltou sua sensação de mal estar docente, o que a levou a abandonar a profissão em troca de um trabalho menos exaustivo. As constantes exigências profissionais podem ser um dos desencadeadores deste mal estar que, entre outros fatores, leva o professor a vivenciar uma crise de identidade em que se questiona sobre o próprio sentido da profissão (SILVA, 2014). No caso de Rosa, é possível inferir que ela percebeu que permanecer na docência, naquele contexto, não faria mais sentido.

Outro relato interessante é feito por Alfazema que, assim como Rosa, alega ter abandonado a escola estadual por, entre outros fatores, sentir-se muito pressionada a cumprir as exigências da SEE/AC e da gestão escolar. É fundamental ressaltar que Alfazema preferiu manter-se em dois turnos na escola privada, em que já trabalhava no turno da tarde, a lecionar um turno na escola estadual.

Eu fiquei só três meses só na escola do estado. Eu já não queria ficar mesmo. Eu preferiria tentar uma vaga para dar aula de manhã, lá na escola que eu já trabalhava mesmo. Eu achei melhor ter melhores condições de trabalho, ter uma organização, saber o que fazer,

né, o que eu ia fazer todo dia. Lá [escola estadual] cada dia tinha que fazer uma coisa diferente, fazer o que a gestão tava falando, fazer o que a Secretaria tava falando. Isso me deixava louca, entendeu, porque eu nunca sabia o que é que me esperava na escola, no estado, né? Nunca sabia o que esperar na escola, o que eu deveria esperar. [...] A minha mãe disse assim: "Me diz como é que você deixa um contrato de dois anos, e vai assumir uma turma pra ficar um mês?", eu disse: "Mãe, a senhora não se preocupe com isso, porque eu prefiro me sentir feliz e não estou preocupada se é por um mês ou dois anos". E eu te digo: eu continuo não me preocupando, tá entendendo? O que adiantava eu ficar no estado, que é garantido, e sofrer com prova de não sei o quê todo dia? [...] Avaliação externa é cobrada só no estado mesmo. No [nome da escola particular em que trabalhou] eles cobram o que é pra cobrar de verdade mesmo. O que é cobrado a tua qualidade, a qualidade que aquele aluno sai da tua sala, entendeu? Também pesado, mas, pelo menos, na particular eles confiam mais no seu trabalho, na professora que você é. Eles não perdem tempo te vigiando, te dando um tanto de prova... (Alfazema)

Margarida demonstra a mesma insatisfação, expressada por Rosa e Alfazema, diante das exigências por resultados nas avaliações externas na escola estadual em que trabalhou. Na visão de Margarida, os testes standardizados procuram produzir uma falsa ideia, a qual será necessária para ser vista e avaliada (BALL, 2002), sem criticidade e sem reais chances para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

A gente parece que está cada dia está ficando pior essa loucura em busca de resultados, assim, parece que é algo extremamente necessário, extremamente importante, e não é verdade. É tudo muito produzido. É uma pena porque às vezes, lá no estado mesmo, a gente sabe que os nossos alunos avançaram, a gente que está no dia a dia, a gente percebe que eles avançaram, mas só que eles não avançaram ao ponto de alcançaram aquela, aquela média que eles querem, então, pra eles, os nossos alunos não avançaram nada, né? Eles não vão aparecer como aqueles que

superaram... Aí parece que eles não conseguiram nada, né? O que não é verdade! (Margarida)

Os depoimentos anteriores de Alfazema, Rosa e Margarida mostram a necessidade da escola em gerenciar o desempenho dos alunos por meio do desempenho dos professores e, assim, levar à performatividade. Para Ball (2010), as cobranças pela performatividade “servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade” (p. 38) – qualidade esta que pode ser discutível e que nem sempre é sinônimo de algo tido como bom.

Outro relato de Alfazema, apresentado a seguir, também traz a tona as cobranças da gestão escolar e do sistema público de ensino. Seu depoimento demonstra como estas exigências foram incisivas e determinantes para a intensificação de seu trabalho (HYPOLITO, VIEIRA; PIZZI, 2009).

Vale ressaltar que Alfazema preferiu trabalhar em uma instituição privada, em dois turnos, a manter o contrato temporário com a rede estadual de educação.

Eles [gestão e rede estadual de educação] cobram muito, mas eles não valorizam o professor. Por exemplo, quando eu digo valorização, você é contratado pra 30 horas, aí nessas 30 horas, eles teriam que incluir planejamento, eles teriam que incluir os grupos de estudo, teriam que incluir reuniões e tudo, mas não, você termina uma aula, aí depois da aula você vai ter grupo de estudo até dez horas da noite! Aí tem as formações continuadas; aí temos o curso do PNAIC², né, que é de noite também. Aí quer ter uma reunião de novo, tem que ser só depois da aula e você já está cansada. Aí, quando você é professora, você não trabalha só aquelas 30 horas, porque não dá pra fazer plano de aula na escola, dá? Não dá, tem que fazer em casa. Aliás, eu acho que o professor devia ser

2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa do Governo Federal que visava alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, objetivando melhorar os índices de educação do país por meio da formação continuada de docentes entre o 1º e o 3º anos do ensino fundamental. De acordo com Amaral (2015), este programa se inseriu em mais um dos programas de formação continuada de docentes, ao elaborar estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitassem manter as singularidades, a subjetividade e as necessidades dos docentes e alunos.

pago por dedicação exclusiva. [...] E ainda tem que a gente, toda hora você está estudando e tem dia, tem domingo, que é dia que eu faço o meu plano de aula, é a tarde inteira fazendo plano de aula, e às vezes não dá. Ai na semana, eles te cobram, te cobram, te cobram, é muita cobrança, e muito pouca valorização... (Alfazema)

Assim, as palavras de Alfazema pressupõem que a exigência por resultados no/do ensino crescem proporcionalmente ao crescimento da intensificação do trabalho docente (SAMPAIO; MARIN, 2004), com a ampliação da jornada de trabalho e, muitas vezes, com o aumento da carga de trabalho em uma mesma escola sem qualquer remuneração adicional (OLIVEIRA, 2004).

Todo esse contexto reforça como o “choque de realidade”, vivenciado por esses docentes iniciantes pode ser determinante para a sobrevivência (ou não) deles na docência. Turmas tão desafiadoras não deveriam ser regidas por profissionais que acabaram de ingressar no magistério. Além disso, é fundamental repensar como professores (iniciantes e experientes) podem conviver e melhorar a socialização profissional de todos eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental perceber como o “choque de realidade” pode ser traumático entre os docentes que acabaram de ingressar no magistério, repercutindo até mesmo no desejo (ou não) do profissional em se manter no magistério.

Os sujeitos da pesquisa foram unânimes em apontar a falta de apoio da direção/coordenação das escolas e dos colegas docentes mais experientes, bem como as incisivas críticas por eles expressas, como fatores unânimes de desafios, os quais precisam ser enfrentados no período de sobrevivência.

Há também outro aspecto muito importante e frequentemente apontado pelos entrevistados: a influência da cultura de desempenho, refletida nas cobranças feitas pela equipe gestora das escolas públicas. Os sujeitos de pesquisa incaram o quanto é angustiante a interferência destas cobranças na realização das atividades profissionais, resultando na intensificação do trabalho docente e,

interferindo no desejo por abandonar a docência – e, paradoxalmente, no desejo de exibir sua performance satisfatória.

Neste sentido, acredita-se que é fundamental que as equipes pedagógicas repensem a postura assumida, por todos os profissionais da escola, ao receberem os professores iniciantes e lhes oferecerem as turmas e as tarefas mais desafiadoras, ao invés de acolhe-los e tutorá-los para que eles possam criar familiaridade e apreço com a docência e com as demais demandas e exigências escolares.

Reconhece-se também que há a necessidade de se dar continuidade aos estudos sobre o “choque de realidade” dos professores iniciantes. É fundamental prosseguir na busca por algumas respostas às perguntas que permeiam a inserção destes profissionais no ambiente da escola: como os acolher de modo que se sintam seguros? Como auxiliá-los a articular teoria e prática sem o prejuízo de nenhuma delas? Como apoiá-los na articulação dos saberes que já produziram e nos tantos outros que ainda produzirão? Como fazer com que se sintam satisfeitos ao assumirem sua identidade docente como carreira a ser consolidada? Como fazer para que eles vejam mais motivos para permanecer na profissão – ou, ainda, retomá-la – do que para abandoná-la?

Estas questões só nasceram do fascínio com o qual são encarados, aqui, os sujeitos de pesquisa. Retomando ou não, prosseguindo ou não, são esses sujeitos que fizeram com que a pesquisadora desconstruísse suas crenças provisórias e reforçasse outra crença necessária: a do seu reconhecimento como eterna professora iniciante.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A.P.L. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p.127-133, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00127.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n.

2, p. 37-56, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacao-realidade/article/view/15865/9445>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BALL, S. J.. Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, ano/vol. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2006.

BOLÍVAR, A. Ciclos de vida no aperfeiçoamento pessoal e profissional de professores e professoras. In: BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, p. 15-63, 2002.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p.155-191.

EDDY, E. **Becoming a Teacher: The Passage to Professional Status**. New York: Columbia university Teachers College Press, 1971.

FIELD, K.. **Teacher development: A study of the stages in the development of teachers**. Brookline, MA: Teacher Center Brookline, 1979.

FULLER, F. Concerns of teachers: a development perspective. **American Educational Research Journal**, 6, 1969.

GABARDO, C.; HOBOLD, M.. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente**. v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 14 dez. 2015.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Unijuí: UNIJUI, 1998.

GONÇALVES, J. T. O. **Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores: o caso dos professores de matemática da**

UFPA. 2000. 206 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

HYPOLITO, Á.M.; VIEIRA, J.S.; PIZZI, LC.V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora**: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008, 176fl. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=105545. Acesso em: 05 abr. 2016.

LIMA, V.M.M. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes**: um estudo a partir de escolas públicas. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-111920/pt-br.php>. Acesso em 08 dez. 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 16-18.

NORONHA, M.M.B. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde**: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. Dissertação (mestrado em Saúde Pública) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso: 25 nov. 2015.

SAMPAIO, M.M.F.; MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2016.

SILVA, M. P. G. O. A silenciosa doença do professor: *burnout* ou o mal estar docente. **Revista científica integrada da Unaerp**, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-nteriores/edicao-n-2-2014-1/1464-161-454-1-sm/file>. Acesso em: 21 mai. 2016.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, n.73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 05 dez. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (org). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988, p. 39-68.

VEENMAN, S. **Perceived problems of beginning teachers**. Review of Educational Research, n. 54, v. 2, 1984.

WATTS, H. **Starting out, moving on, running ahead**. San Francisco, CA: Teachers Centers Exchange, 1980.