

O INÍCIO DA CARREIRA DE PROFESSORES DE JOVENS E ADULTOS- Entre desafios e a descoberta da profissão

Angelita Aparecida Azevedo Freitas
SME de Diogo de Vasconcelos; FOPROFI
posmra@yahoo.com.br

Célia Maria Fernandes Nunes
UFOP; FOPROFI
cmfnunes1@gmail.com

1

RESUMO

A inserção na carreira docente tem sido uma temática de interesse de estudos no Brasil e no contexto internacional, por se constituir uma fase crucial do desenvolvimento profissional. Trata-se de um período peculiar, no qual são vividos o "choque de realidade", a "sobrevivência" e a "descoberta"¹, que vão marcando o jeito de ser docente de cada professor. Esse artigo apresenta discussões inseridas em uma pesquisa de mestrado, já concluída, que se propôs a investigar o processo de inserção na docência e permanência do professor na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Tal pesquisa, de natureza qualitativa, teve fundamentação teórica as concepções de desenvolvimento profissional, defendidas em Garcia (1995, 1999, 2009), Huberman (1995) e Nóvoa (1995a,b,c), entendendo a formação como um *continuum*. Utilizou-se como fundamentação teórico-metodológica a abordagem biográfica temática, no âmbito da história de vida, segundo Josso (2002). Dentre as discussões empreendidas em tal pesquisa destacaremos, nessa oportunidade, os desafios no início da carreira apresentados pelos professores da EJA. Os resultados apontam para a necessidade de programas de apoio ao professor iniciante; a necessidade de melhor formação dos professores - inicial e continuada - que os favoreça o desenvolvimento do trabalho com as especificidades dessa modalidade de ensino e, ainda, de se endossar a luta em defesa da Educação de Jovens e Adultos como uma política pública de Estado.

Palavras-chave: Professores iniciantes; Educação de Jovens e Adultos; políticas educacionais.

A inserção na carreira docente tem sido uma temática de interesse de estudos no Brasil e no contexto internacional, por se constituir uma fase crucial do desenvolvimento profissional. Trata-se de um período peculiar, no qual são vividos o "choque de realidade", a "sobrevivência" e a "descoberta", que vão marcando o jeito de ser docente de cada professor.

Esse artigo apresenta discussões inseridas em uma pesquisa de mestrado², já concluída, que se propôs a investigar o processo de inserção na docência e permanência do professor na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Tal pesquisa, de natureza qualitativa, teve como fundamentação teórica as concepções de desenvolvimento profissional, defendidas em Garcia (1995, 1999, 2009), Huberman (1995) e Nóvoa (1995a,b,c), entendendo a formação como um *continuum*. Utilizou-se como fundamentação teórico-metodológica a abordagem biográfica temática, no âmbito da história de vida, segundo Josso (2002). Os professores participantes da pesquisa são iniciantes na EJA, embora nem todos sejam iniciantes na profissão. Todos possuem até cinco anos de experiência nesta modalidade de ensino, pertencem à rede pública dos municípios mineiros que compõe a 25ª Superintendência de Ensino de Ouro Preto, sendo: Ouro Preto, Mariana, Diogo de Vasconcelos, Acaiaca e Itabirito. Esses professores são identificados por nomes fictícios – Pedro, Paula, Cristina, Marília e Rosa.

Dentre as discussões empreendidas em tal pesquisa destacaremos, nessa oportunidade, os desafios no início da carreira apresentados pelos professores da EJA, que participaram da investigação.

O início da carreira docente

Na discussão acerca da profissão docente, uma abordagem importante que a literatura tem nos apresentado, e que requer novos estudos, é aquela relacionada ao professor iniciante, por ser considerada uma etapa da vida profissional geralmente vivida com grandes dificuldades pelos professores, que associam essa fase da carreira a

² Dissertação intitulada Professores Iniciantes na Educação de Jovens e Adultos: Por que ingressam? O que os faz permanecer?, desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

sentimentos como solidão, angústias, agruras (GARCIA, 1999; HUBERMAN, 1995; LIMA *et.al*, 2006; MARIANO, 2005).

O início de carreira é caracterizado por Lima (2006) como

uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira do professor. É um momento dotado de características próprias, no qual ocorrem as principais marcas da identidade e do estilo que vão caracterizar a profissional/professora ou o profissional/professor ao longo de sua carreira (p.9).

De acordo com Garcia (1999), citando Borko (1986), este momento de iniciação na carreira é vivenciado como "um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal" (p.113). Garcia recorre ainda a outros autores para caracterizar o início da docência:

define-se, em geral, como os primeiros anos de trabalho, quando o professor se socializa no sistema. É um período em que o professor principiante se esforça por aceitar os estudantes, os colegas e supervisores, e tenta alcançar um certo nível de segurança no modo como lida com os problemas e questões do seu dia a dia. É possível que os professores também experienciem este começo quando mudam para outro nível, outra escola, ou quando mudam de região (GARCIA, 1999, p. 114).

A partir dessa definição, percebemos que as características do início da docência podem ser vivenciadas em outros momentos da carreira docente, pois o ser iniciante não compreende somente o aspecto temporal, mas também o aspecto situacional, contextual.

Outra definição interessante acerca desse período – que sinaliza para o quão complexa é a tarefa docente – é trazida por Johnston e Rian (1983) citados também por Garcia (1999). Segundo eles,

no seu primeiro ano de docência, os professores são estrangeiros num mundo estranho, um mundo que lhes é simultaneamente conhecido e desconhecido. Ainda que tenham passado milhares de horas nas escolas a ver professores e implicados nos processos escolares, os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica em que começam a ensinar (GARCIA, 1999, p. 114).

Nesses estudos sobre o início da carreira docente têm-se focado o *choque do real* ou *choque de realidade*, ou seja, “a confrontação inicial com a complexidade da

situación” (HUBERMAN 1995, p.39) e as condições de permanência do profissional na docência, apesar de todas as agruras que vivencia.

Encontramos algumas definições de *choque de realidade* também em Mariano (2005), citando Veenmam (1988), como “a diferença entre o idealizado nos cursos de formação e o encontrado na realidade cotidiana das escolas.” Esse choque é marcado pelo sentimento de *sobrevivência*, quando o iniciante se questiona: o que estou fazendo aqui? A “*sobrevivência*”³ vivida no início da carreira é um termo utilizado por Huberman (1995) para designar um

tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc (p.39).

Em contrapartida, no cotidiano da escola os professores podem experimentar “o sentimento de *descoberta*”, o sentir-se profissional, ter a sua sala de aula. É essa descoberta a mola propulsora para a permanência do professor na profissão docente. Ela diz respeito ainda à motivação e ao entusiasmo que o professor cria diante do que a sua profissão vai lhe apresentando e é o que lhe faz permanecer na carreira (HUBERMAN, 1995).

O início da carreira - entre o "choque de realidade" e a "descoberta" da profissão

Passamos anos da nossa vida na escola, conhecemos bem este espaço, transitamos por ele geralmente com certa segurança durante um bom período de nossa vida, enquanto alunos. No entanto, este espaço se torna totalmente novo, desconhecido, temido, quando voltamos a ele em um outro papel, em um outro lugar: o de professores. O que era tão conhecido se torna, de repente, tão distante, tão obscurecido.

A inserção na carreira docente tem sido uma temática de interesse de estudos no Brasil e no contexto internacional, por se constituir uma fase crucial do desenvolvimento profissional. Trata-se de um período peculiar, no qual são vividos o "choque de

³ Este termo é utilizado por Huberman, baseando em Fuller, 1969; Field, 1979 e Watts, 1980.

realidade", a "sobrevivência" e a "descoberta"⁴, que vão marcando o jeito de ser docente de cada professor.

Trazemos um trecho bastante significativo de Freire (1997), que traduz o início da carreira docente, a entrada na profissão, momento marcado por sentimentos diversos, como a insegurança, a incerteza e o medo.

Difícilmente este primeiro dia estará isento de inseguranças, de timidez ou inibições, sobretudo se a professora ou o professor, mais do que se pensar inseguro, está realmente inseguro, e se sente tocado pelo medo de não ser capaz de conduzir os trabalhos e de contornar as dificuldades (p.44).

5

O medo do novo, de assumir um novo papel, foi algo percebido nas falas dos professores participantes. *Uma mochila enorme, e o coração na mão...* traduz uma grande expectativa que a professora Paula trazia para aquela nova experiência, mas, ao mesmo tempo, uma insegurança do que encontraria, de como seria aquela nova vivência. O medo se traduz ainda na incerteza sobre a acolhida no novo ambiente. Disso nos fala uma das professoras, sujeito da pesquisa:

... eu acho que no início, o medo é esse de você não ser aceito, se eles vão gostar do que você vai falar, da sua maneira, se você vai ser muito criticado, se você vai ter todo material disponível, como que vai ser (Rosa).

Dentre as agruras no início da carreira, identificamos também a preocupação do professor iniciante no relacionamento com os seus pares, dentro da escola, algo que se fez presente na fala de outra professora. Ao mesmo tempo em que deseja fazer um bom trabalho, há o receio de ser mal interpretada e de se tornar antipatizada perante o grupo.

o início foi bem complicado. Às vezes a gente encontra pessoas que acham que a gente quer aparecer. E quando a gente começa, a gente realmente quer mostrar trabalho, serviço, pra que os outros possam ver que você vai fazer bem aquilo. Mas às vezes você encontra pessoas que não veem com bons olhos. Então, não foi tão fácil assim não (Cristina).

A professora Paula fala da postura que assumiu diante da crítica de outros colegas da escola, por ela ser iniciante.

⁴ Termos utilizados pela literatura que aborda a temática do professor iniciante.

Ouvir que eu não vou dar conta, eu já ouvi, ouvir que eu sou nova, eu já ouvi, ouvir que eu não tenho experiência na área, eu já ouvi, então agora é mostrar totalmente o contrário, então o desafio estava aí. [...] E já espalhou no geral, que eu era novata, que era nova, que não iria dar conta, que eu não tinha noção nenhuma de sala de aula, e me criou esse obstáculo enorme, mas eu não tive medo nenhum, eu encarei (Paula).

Outro professor fala sobre a acolhida que teve nas escolas nas quais iniciou a sua carreira, avaliando-a como positiva sem, contudo, deixar de expor alguns desafios no relacionamento interpessoal com os demais funcionários da escola.

Eu fui até bem acolhido, fui... nas duas escolas em que eu trabalhei eu tive um bom contato com as pessoas, lógico que você não vai agradar a todo mundo, não dá pra você achar que é tudo cor-de-rosa só e Hello Kitty, mas sempre tem uma pessoa que vai, até pelo fato de você se propor a fazer coisas boas... quando você se propõe a fazer coisas boas você compra briga também, porque tem gente ali que tá querendo que o sinal bata e chegar em casa logo [...] (Pedro).

A forma como se dará sua acolhida pelos alunos e como lidar com eles - principalmente com relação à disciplina e ao respeito necessário entre professor e aluno - é outro receio percebido entre nossos sujeitos:

A primeira dificuldade que eu tive é por eu ter começado bem nova em relação à disciplina, né? Porque às vezes eu tinha alunos que eu parecia ser colegas deles, na verdade na primeira vez que eu entrei numa escola a secretária falou comigo assim: "vai pra sala de aula", entendeu? Aí, depois ela falou: "você que é a professora que tá chegando? Menina, fecha essa cara, senão você não vai conseguir dar aula não", entendeu? Então, assim, primeiro a gente fica muito assim... [...] De repente, você se vê diante de um monte de aluno, você jovem ainda, alguns até da sua idade, né? Aí, você fica: será que eles vão me respeitar? Ai, meu Deus, será que vai dar certo? (Rosa).

Pesquisas têm mostrado que conseguir o manejo e a disciplina dos alunos - insegurança demonstrada pela professora Rosa - tem sido um desafio significativo entre os professores iniciantes. Rocha (2006) traduz muito bem esta experiência, quando diz que "a sensação é única e solitária ao se ver diante de crianças de carne e osso e da necessidade de se colocar enquanto pessoa que conduzirá aquela multidão de desejos, energias, olhares" (p.69).

Encontramos ainda algumas dificuldades atreladas a um ambiente específico de trabalho, já que duas professoras desta pesquisa tiveram seus primeiros anos de docência em escolas rurais, embora não pertencessem àquelas comunidades. Com isso, além de

viverem as agruras próprias do início da docência, o choque de realidade foi intensificado, por pertencerem a um mundo totalmente diferente daquele no qual foram trabalhar e iniciar a sua carreira.

Lá (*na escola*) não funciona telefone. Falei: " meu Deus do céu!!!". Minha tia xxx não despediu de mim direito, pegou as coisas dela, deu tchau para as meninas, e me deixou no pátio da escola. Olhava pro lado, nada! olhava pro outro, nada! Falei: "vou sair andando aqui e vou embora", e chorava da hora que eu entrei na escola, até o final da aula, eu dormia e acordava chorando. (*Nesta escola, de zona rural, as professoras moram na escola durante a semana*). (Paula, grifo nosso).

... me arrumei como se eu tivesse indo para uma cidade maravilhosa, minha tia virou e falou assim: "Minha filha, você dá um jeito de mexer nessa sua bolsa aí, que você tá indo para a zona rural, pra roça, dependendo da roupa que você coloca, a pessoa pode achar que você tá querendo ser melhor que ela (Paula).

Meu primeiro dia que eu cheguei aqui, uma chuva, chega minha tia e fala:

- não tem carro pra levar a gente não, a gente tem que arrumar um carro por aí pra chegar lá, você tem que chegar lá pra trabalhar de qualquer jeito (Paula).

As dificuldades na época eram por estar começando e às vezes deparar com, com lugares que era difícil acesso,... eu tinha um filho de sete meses que eu criava sozinha praticamente e... tive que mudar para uma cidade distante onde não conhecia ninguém. As dificuldades maiores eram essas, às vezes comunidades muito carentes, e... foi, eu acho que foi isso mesmo (Cristina).

Com essas falas identificamos dois aspectos importantes na realidade educacional de nosso país, que embora não seja objeto de nosso estudo, não podemos deixar de mencionar: a realidade, muitas vezes sofrida dos professores rurais, que não possuem condições de exercerem dignamente a sua profissão e ainda, as dificuldades de ser, ao mesmo tempo, mulher/mãe/professora. Ser mãe "sozinha" e professora iniciante é uma configuração singular de uma de nossas professoras, mas algo que traduz a realidade de muitas mulheres que dividem o seu tempo entre trabalho, família, filhos, estudos, assumindo diversos papéis sociais. Um olhar atento para esse cotidiano se faz necessário. É fundamental que estudos sejam intensificados no sentido de discutir as condições objetivas do ser professora na zona rural e, mais ainda, ser professora iniciante e mãe na zona rural, a fim de trazer luzes para esta realidade educacional.

Alguns outros desafios no início da carreira são apresentados pelos nossos professores. Um deles encontra afirmação nos estudos de Freire (1997), ao alertar para a questão da distância, muitas vezes existente entre a teoria e prática nos cursos de formação, o que fragiliza a formação e compromete a atuação do professor, fazendo-o se sentir inseguro, incapaz. É o que nos mostra a fala seguinte. Vejamos:

Por incrível que pareça, ainda em formação eu tinha vontade de dar aula na universidade. Porque, eu não sei, eu via às vezes os professores que simplesmente entregavam a apostila e deixavam a gente se virar. Eu ficava meio, é, revoltada com isso, sabe? E via que faltava um algo mais dentro do curso. Eu imaginava: como que eu vou me formar se eu não tenho muita prática, porque assim, eu via muita teoria eu não via muito a prática. Eu acho que na época que eu me formei faltou um pouco de prática (Cristina).

Uma questão importante, trazida pelo professor Pedro nos permite identificar mais um desafio vivenciado entre os professores iniciantes, que é a desigualdade entre os direitos dos professores veteranos e dos novatos no interior das escolas.

Quando você chega na escola, no primeiro momento, você tem direitos iguais e isso é muito bonito, isso legalmente falando é muito bacana, mas, na prática, você não tem os mesmos direitos, por exemplo: o professor tem 20 anos de escola, ele chega e escolhe o horário que ele quer dar aula, eu cheguei a ter um horário todo bagunçado porque tinha uma professora na minha escola, que dava aula nos dois últimos horários da manhã e nos três primeiros da tarde, essa era a imposição dela pra o horário, ela não queria dar aulas nos primeiros horários da manhã e não queria dar aula nos últimos horários da tarde.[...] O professor estreante ali, ele não tem direito de escolher nada (Pedro).

Monteiro (2006) discute a força de interesses e contradições presentes na instituição escolar e que se aplica não somente entre os profissionais, mas é algo mais complexo e amplo, uma vez que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional passam também pelo relacionamento interpessoal nesse contexto. Diante disso, essa é uma questão que precisa ser considerada dentre os desafios vivenciados pelo professor iniciante.

A escola é um emaranhado de forças que se contrapõem e se complementam em um jogo de valores do qual participam diretamente alunos, professores, funcionários e pais e também de forma indireta - mas nem tanto - os elaboradores de políticas públicas. O que acontece na escola é configurado por essas inúmeras forças existentes dentro e fora dela e aprender a ser professora é aprender a lidar com todas elas ao mesmo tempo (p. 37).

Outra dificuldade apresentada por algumas professoras, que constituem seu *choque de realidade*, está relacionada pelas mesmas à experiência profissional que lhes faltava naquele momento de inserção na carreira – potencial que reconheciam em colegas mais experientes.

As dificuldades eram as metodologias mesmo, de como ensinar melhor. Qual material usar? Qual técnica a utilizar? A gente não tinha esta experiência [...] então, minha maior dificuldade realmente era esta: o modo de ensinar. Eu tinha supervisora lá, na época, que era muito velha, supervisora velhinha, que tinha aposentado e continuava, mas eu buscava sempre nesta professora que foi minha professora (Marília).

Tive dificuldades e eu tinha na escola que eu trabalhei primeiro, uma professora lá que foi minha professora. Então, quando eu tinha dúvidas e estas dificuldades que eu tive... procurava por ela. Ela chama D. Maria José, então ela me dava aquelas dicas que são hoje dicas, mas era o suporte que eu tinha (Marília).

[...] Minha tia já tinha deixado todo o material, foi me explicando depois, foi perguntando, teve interesse, as outras pessoas que trabalhavam também me perguntavam; todo mundo me acolheu muito bem, quando eu tinha alguma dúvida, me ajudavam. Então eu queria fazer o melhor, mas como fazer o melhor, se eu não sabia como fazer? O medo mesmo, de errar ... (Paula).

Na discussão sobre saberes docentes, Tardif (2002) traz grandes contribuições, defendendo que o professor é detentor de saberes e não um mero reproduzidor de conhecimentos e saberes de outrem. Afirma que há um repertório de saberes que os professores detêm e se efetivam, de maneira articulada, em sua ação pedagógica. Dentre esses saberes, se encontra o saber experiencial, que advém da experiência, da prática.

Embora faça um alerta quanto à natureza desse saber, o considera como legítimo. Nunes (2001) reafirma esta visão salientando que

o repensar a concepção da formação dos professores, que até há pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que "aprendessem" a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituída pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência (p.38).

A valorização do saber experiencial é recorrente entre nossos professores. Trazemos mais alguns trechos da narrativa de Rosa, demonstrando como o saber da experiência é, por ela, reconhecido e valorizado.

Eu tinha um professor que ele hoje já é aposentado, ele dava aula numa quadra e eu dava aula na outra, então ele me ajudava porque muita coisa assim, como a postura que eu tinha,... ele chegava perto de mim e falava: vou te dar umas dicas e aí eu fui melhorando e a prática também vai fazendo com que a gente melhore cada vez mais, né? (Rosa).

E, em outro momento, essa professora relata:

A prática te ensina muito e foi bom eu ter dado aula na época que eu estava estudando porque muito texto que a gente discutia em sala eu levava pra minha prática, então dava uma discussão muito rica porque eu tinha a prática e às vezes as ideias do autor não eram como acontecia na prática; bem, eu falava: olha gente, na prática é um pouco diferente, na prática não é bem assim... (Rosa).

Percebemos a importância do apoio ao professor iniciante, algo que deveria ser assumido pela instituição escolar de maneira mais efetiva o que, no entanto, nem sempre acontece, conforme bem nos mostram os relatos. Lima *et al* (2007), em suas reflexões sobre as dificuldades vivenciadas pelos professores salienta que "a instituição escolar é decisiva no suporte que lhes dá (ou deixa de dar), a fim de os alunos não serem os grandes afetados pelas evidentes e inescapáveis dificuldades que caracterizam o início da docência." (p.158) Essa ideia é defendida ainda por Rocha (2006)

O processo de tornar-se professora traz a ideia de continuidade; e a transição de estudante para professora iniciante solicita tanto o apoio da instituição escolar quanto de um modelo de gestão pedagógica preocupado com a apresentação à professora iniciante de um mundo por ela conhecido que, na especificidade do momento que se encontra, chega como desconhecido (p.69).

O sentimento do "não saber", a suposta incapacidade para lidar com situações em sala de aula, é uma característica marcante observada em estudos sobre professores neste período de sua profissão. Em um estudo realizado por Monteiro (2006), sobre a sua própria prática enquanto professora iniciante, ela relata que

A vergonha de assumir o "não saber", levava-me a tentar manter uma imagem de uma pessoa que sabia, sobressaindo-se assim, as histórias de fachada. Este sentimento de vergonha de não saber, essa tentativa de

não frustrar as expectativas que outros têm do nosso trabalho é que nos remete a um estado de solidão (p.34).

Esses sentimentos elucidados por Monteiro (2006) e em tantos outros trabalhos sobre professor iniciante, não são mencionados pelos professores de nossa pesquisa. A dificuldade do "não saber" não os manteve afastados, em estado de solidão, mas, ao contrário, os impulsionou a buscar em pessoas mais experientes uma ajuda para sua prática, como nos mostram os trechos das narrativas anteriores.

Além dos desafios vivenciados por cada um dos professores, que constituíram o seu choque com a realidade, percebemos que cada um traz, em suas lembranças, vivências positivas, momentos nos quais "sobrevivem" a cada dia e "descobrem" motivos que os fazem permanecer na profissão e assim, vão se constituindo enquanto professores, num contínuo processo de desenvolvimento profissional.

Pensar em desistir, nunca pensei; depois que eu tomei gosto, nunca mais pensei em parar (Marília).

Meus primeiros anos foram uma verdadeira escola e eu aprendi muito com os meus alunos, aprendi muito nos lugares que eu passei. Foi uma contribuição que, que eu imagino que em livro nenhum eu possa encontrar (Cristina).

E eu agarrei com unhas e dentes a oportunidade e depois disso eu não parei mais, porque com o tempo fui conquistando meu espaço e fui mostrando que realmente eu fazia com amor, com dedicação e até hoje eu continuo nessa profissão e pretendo seguir em frente até eu chegar a ser uma professora de universidade, como eu gostaria (Cristina).

Então, no início a maior dificuldade foi essa, mas tem todo encantamento. Passam assim as primeiras semanas, quando começa dar certo, quando você vê - que é lógico que é um nervosismo qualquer um que tá iniciando depois de ter formado tem aquela preocupação: será que eu vou agradar? Vão gostar do meu trabalho? Todo mundo se pergunta isso, eu acredito que sim, né? - Aí depois você vai vendo como é que é a atuação, aí vai vendo como é que é a prática, vai lidando com as dificuldades e aprendendo cada vez mais, entendeu? (Rosa).

Considerando o desenvolvimento profissional como um *continuum*, Nóvoa (1995c) destaca a importância das "redes de auto-formação participada" (p.26), nas quais a interação com os pares e o diálogo entre os professores constituem momentos privilegiados de formação. Segundo ele,

A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. (p. 26)

Essa reflexão trazida por Nóvoa (1995c) nos ajuda a pensar sobre os professores iniciantes, sujeitos desta pesquisa. Sabemos que a insegurança é uma característica geralmente presente nos professores em início de carreira e, por isso, muitos procuram a ajuda de professores mais experientes, o que nos é apresentado nos dois relatos anteriores e em tantas pesquisas que discutem esse tema. E, é partindo desta constatação que alguns países vêm criando programas de apoio ao professor iniciante, diante da percepção de que o desenvolvimento profissional é um *continuum*, portanto, é preciso dar suporte, apoio ao docente, quando esse deixa de ser estudante e passa a ocupar o cargo de professor. Experiências em alguns países, dentre eles o Brasil, foram apresentadas no capítulo 1 desta dissertação. No entanto, o que se percebe é que são ainda experiências muito localizadas e pouco expressivas diante da necessidade latente de maior apoio ao professor em início de carreira.

12

Contribui com essa nossa reflexão um trecho extraído de Silva (1997). Segundo ela

torna-se necessário que os professores principiantes sintam a necessidade de elaborar e desenvolver - em consonância com as características da comunidade escolar em que exercem a sua profissão - o seu próprio projecto de formação continuada [...] Será no seio da própria escola que o professor inexperiente encontrará o apoio necessário para continuar a sua formação através de um trabalho conjunto com um supervisor (p.59).

Considerando a formação do professor como um *continuum*, chamamos a atenção para a importância do ambiente escolar como um *locus* privilegiado de formação permanente ou continuada. Imbernón (2011) defende a formação centrada na escola, levando-se em conta o paradigma colaborativo entre os professores. A escola é considerada como "nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação" e o processo formativo dos professores passa pela valorização da "interdependência", da "abertura profissional", da "comunicação", da "colaboração", da "autonomia", da "autorregulação e crítica colaborativa" (p.86). Essa premissa é ainda defendida por Moita (1995)

"Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações" (p.115).

Portanto, mais uma vez vimos reforçar a importância e relevância de um trabalho coletivo, no interior nas escolas, que proporcione apoio aos professores iniciantes - seja na carreira, ou em uma nova escola, ou em novo segmento - possibilitando-lhes viverem de maneira mais amena e menos sofrida esse processo de iniciação; que as descobertas possam ser mais intensas, contribuindo para a permanência prazerosa na profissão.

Em suas narrativas, os professores participantes da pesquisa, mencionam alguns desafios enfrentados em sua entrada e trajetória docente na EJA, muitos deles relacionados às especificidades presentes nessa modalidade educacional.

Nos últimos anos tem se efetivado no meio acadêmico uma discussão calorosa sobre as especificidades da EJA. De acordo com o significado da palavra, extraído do dicionário Aurélio B. de Holanda, especificidade é a "Capacidade de agir de modo específico ou produzir algo específico, particular." Diante disso, nos perguntamos: O que a Educação de Jovens e Adultos tem de específico, de particular? O que a difere dos demais segmentos de ensino? Pesquisas diversas têm tratado dessa temática (Soares, 2004, 2005; 2011; Soares e Pedrosa, 2013; Dias et.al, 2011; Porcaro, 2011a,b; Silva, 2010, dentre outras) demonstrando assim a sua existência e importância na constituição do campo de discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos em nosso país.

Dos dados coletados nesta pesquisa, através das narrativas dos professores, emergem especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Uma delas se relaciona aos alunos da EJA, que é a diversidade etária. Uma alteração ocorrida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Art. 38, parágrafo 1º, reduziu a idade mínima para exames de suplência, de 18 anos para 15 anos, no Ensino Fundamental e de 21 anos para 18 anos, no Ensino Médio. Com isso, assistimos a um fenômeno de juvenilização crescente na EJA, alterando assim o perfil etário dos alunos. Em uma mesma sala podem conviver alunos adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Como consequência da diversidade etária, um elemento trazido ainda pelas professoras Marília e Rosa é a diferenciação de expectativas e formas de encarar a educação pelos alunos, se constituindo em um desafio ao trabalho docente.

Portanto, pouco nos adianta reconhecer que o aluno da EJA tem especificidades e até conhecê-las, se não nos dispusermos, enquanto educadores, a trabalhá-las encarando a educação como prática libertadora e emancipatória.

Outro desafio explicitado nas falas dos nossos professores, participantes desta pesquisa, se relaciona à carência de material didático específico, adequado aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, bem como à insuficiência de investimentos de maneira geral, nessa modalidade de ensino.

A compreensão das especificidades da EJA, associada à necessidade de uma prática pedagógica diferenciada, despertam em muitos professores uma angústia por não saberem como lidar com essa diferenciação e como implementar uma prática coerente com as reais necessidades do alunado da EJA.

Soares e Pedroso (2013), defendendo a ideia de se trabalhar a partir da diversidade cultural dos educandos da EJA, afirmam que “desenvolver metodologias apropriadas aos jovens e adultos é estabelecer nexos entre os interesses e as necessidades dos mesmos e a realidade na qual estão inseridos” (p.220).

As constatações acerca dos desafios vivenciados pelos professores no trabalho com a EJA são associadas pelos sujeitos da nossa pesquisa às fragilidades de sua formação e à condição docente. A discussão sobre a formação do professor para a EJA tem sido recorrente no meio acadêmico, bem como tem se constituído em uma pauta de discussão nos fóruns de EJA, no Brasil, como um todo.

Dentre os resultados de tal estudo, destacamos os que se aproximam dos dados obtidos em nossa pesquisa: dificuldade encontrada pelos professores em conciliar os diferentes interesses dos alunos; dificuldade em relacionar o conteúdo curricular à realidade dos educandos, falta de uma formação específica para atuação nessa modalidade; heterogeneidade quanto à faixa etária, expectativas e níveis de aprendizagem dos alunos em uma mesma sala, dentre outros.

Um estudo desenvolvido por Porcaro (2011b) corrobora com os resultados encontrados nessa pesquisa, demonstrando que os desafios vivenciados pelos professores da EJA não são localizados, não são específicos de um determinado grupo ou região, mas estão presentes na vivência da docência de muitos professores em nosso país. A primeira constatação é a de que os professores lidam com especificidades de diferentes naturezas e a primeira, e mais acentuada por eles, se relaciona aos alunos. Das especificidades de

que falam os professores, algumas delas são consideradas por eles como bem desafiadoras à prática docente, como a heterogeneidade etária/geracional dos alunos e o processo intenso de juvenilização nas turmas de EJA a que temos assistido nos últimos anos; diferenças das expectativas de aprendizagem pelos alunos e diferenças nos níveis de desenvolvimento intelectual destes, também decorrentes da heterogeneidade etária; estigma de inferioridade percebido geralmente nos alunos de idade mais avançada. Dentre as especificidades relacionadas aos alunos, aquela que se destaca como positiva pelos professores é o bom relacionamento com os alunos, o que permite a prática do diálogo, a interação prazerosa entre professor/aluno.

Outros desafios foram apontados pelos professores em seu cotidiano na EJA. A carência de materiais didáticos adequados a uma prática diferenciada e investimentos financeiros insuficientes demonstram que a EJA ainda ocupa lugar marginal nas políticas educacionais de nosso país. Embora os documentos oficiais que tratam sobre a EJA reconheçam a necessidade de uma estrutura diferenciada para esta modalidade, que atenda às especificidades existentes, ainda há muito o que avançar.

A constatação de que a EJA possui especificidades desperta nos professores a necessidade de uma prática pedagógica diferenciada, que atenda a estas especificidades. No entanto, essa prática só se fará possível se houver um repensar da formação do professor para atuar nesta modalidade educacional; isso é percebido e mencionado pelos professores, sujeitos da pesquisa. Os dados nos mostraram que nenhum desses professores possui formação específica para atuarem na EJA, o que reforça a importância e relevância encarmos a formação como um *continuum*.

Considerando o início da docência como uma das fases do desenvolvimento profissional do professor, portanto, importante na constituição de sua profissionalidade, buscamos destacar quais foram os desafios apresentados pelos participantes desta pesquisa em seu início de carreira docente. As principais agruras relatadas por aqueles que são professores iniciantes na carreira e na docência na EJA foram: a angústia diante da constatação de que os professores iniciantes não possuem os mesmos direitos que os veteranos no interior das escolas; a insegurança diante dos colegas mais experientes, que muitas vezes não acreditam no potencial do iniciante; dificuldades no tratamento dos conteúdos; dificuldades em lidar com a heterogeneidade dos alunos. Já os professores iniciantes na EJA, mas experientes na profissão, manifestaram também o *choque de*

realidade, atrelado às dificuldades no tratamento dos conteúdos e à heterogeneidade dos alunos, o que exige uma prática diferenciada que leve em consideração as especificidades da EJA.

Vale ressaltar que esses sentimentos foram vivenciados pelos participantes da pesquisa de maneira diferenciada, de forma mais intensa para alguns, algo que reafirma os estudos de Huberman (1995). A análise dos dados nos permite afirmar então que o “choque de realidade” realmente acontece com professores que não são iniciantes na profissão, mas iniciantes em uma outra modalidade, corroborando os estudos de Garcia (1999). Essa constatação atende ao outro objetivo específico desta pesquisa que era o de investigar se os professores iniciantes em EJA – mesmo sem serem iniciantes na profissão – vivem o “choque de realidade” e de que forma este se manifesta.

Diante do “choque de realidade”, das agruras vivenciadas na docência, o que fazem os professores? Desistem? Descobrem a profissão e nela permanecem? Se permanecem, por que o fazem? A literatura nos mostra que cada professor vivencia essa fase de maneira muito particular; uns se desencantam com a profissão, outros a descobrem e nela permanecem.

O desencanto com a docência foi observado em um dos participantes desta pesquisa, iniciante na carreira e na EJA. Os motivos para este desencanto se relacionam às condições objetivas da profissão – salário, desvalorização de maneira geral – e também às vivências enquanto professor iniciante – constatação de que o professor iniciante não usufrui dos mesmos direitos que os colegas veteranos, no interior das escolas.

Já a “descoberta”, e conseqüente permanência na EJA, foi revelada pelos demais professores participantes da pesquisa, atrelada a alguns motivos, nos quais o principal elemento foi o relacionamento interpessoal com os alunos da EJA. A aproximação afetiva, o diálogo, a troca de experiências, a vontade de aprender demonstrada pelos alunos, a satisfação profissional diante da aprendizagem e desenvolvimento destes e, ainda, o reconhecimento e a valorização de seu trabalho pelos discentes, definem a permanência, com satisfação, desses professores na EJA. Essas constatações cumpriram o segundo objetivo específico de nossa pesquisa que era investigar quais elementos constituem a “descoberta” do professor iniciante em EJA.

Cumprir destacar ainda, nesta discussão, um dado interessante extraído da narrativa de uma das participantes da pesquisa, a professora Marília. Essa professora

encontra-se em final de carreira, prestes a se aposentar. De acordo com Huberman (1995), os professores entre 25 e 35 anos de carreira encontram-se em uma fase multifacetada, na qual características variadas (das demais fases) podem aparecer de forma conjugada. Destaca ainda que é um momento no qual, geralmente, observa-se um distanciamento afetivo dos professores e predomínio de lamentações. No entanto, essa professora, à qual nos referimos, encontra-se em momento de grande satisfação e realização profissional e isso se deve, segundo ela, ao trabalho que desenvolve na EJA. A sua colocação, em um trecho da narrativa, nos mostra o quanto a afetividade e sua satisfação profissional têm sido intensas nessa modalidade educacional: “Por que eu não descobri a EJA antes?”(Marília). Esse fato parece sugerir que o bom relacionamento interpessoal com os alunos, o sentir-se bem com o desenvolvimento deles e ter reconhecido o seu trabalho trouxeram à professora uma outra forma de lidar com o final da carreira. Huberman (1995) adverte que, embora estudos empíricos demonstrem uma certa regularidade da vivência dessas características em cada uma das fases do ciclo de vida profissional, as diferenças individuais precisam ser consideradas. Esse dado então reafirma esta teoria.

Considerações finais

Diante de todas as constatações deste estudo, o que é possível concluir? O que os resultados nos apontam e que luzes lançam para a área da educação, em específico da educação das pessoas jovens e adultas?

A primeira delas, baseada na concepção de formação de professores como um *continuum*, na qual o início da carreira faz parte desse processo, é a necessidade latente de se implementar políticas educacionais em nosso país de acompanhamento e apoio ao professor iniciante. Conforme já enunciado, não existe no Brasil uma política educacional nacional com esse objetivo; existem iniciativas isoladas em algumas instituições formadoras e essas iniciativas reafirmam que é preciso e possível fazer algo para tornar menos sofrida a vivência da docência pelos professores iniciantes.

Ressaltamos a importância de programas que valorizem os professores experientes, em exercício nas redes de ensino, como peças indispensáveis no processo de formação dos professores iniciantes. O trabalho colaborativo no interior das escolas (Imbernón, 2011; Moita, 1995; Tardif, 2002), as redes de autoformação participada (Nóvoa, 1995c) dos quais as instituições formadoras fazem parte, possibilitam o

desenvolvimento profissional dos professores, não só dos iniciantes, mas de todos os envolvidos no processo. Isso expressa uma mudança radical na forma como a academia vê os professores, na medida em que os mesmos não são mais considerados apenas como sujeitos/objetos de pesquisa, mas como produtores, sujeitos de conhecimento, que contribuem para a formação de outros professores. Essa proposta é ainda, em nossos dias e em nosso meio, bastante ousada, mas possível de ser articulada e implementada.

Em nosso país, outra constatação é a de que poucas são as instituições formadoras que oferecem especialização em EJA. Esse quadro é agravado quando percebemos que ações de formação continuada também são pouco expressivas, o que compromete ainda mais a atuação desse professor. Sabemos que a EJA possui especificidades, portanto é necessário pensar uma constituição profissional particular desses professores. Defendemos então a criação e implementação de programas de formação contínua, no interior das escolas, com a participação das instituições formadoras presentes na região. Além disso, faz-se necessário que os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas, de maneira geral, repensem os seus currículos, pois não é possível desconsiderar a realidade desses sujeitos.

A precariedade na formação de professores para a EJA é um dos aspectos de uma problemática mais geral que envolve essa modalidade educativa. Mesmo com todos os avanços que a EJA vem conquistando ao longo dos anos, percebemos que há ainda um longo caminho a se percorrer em direção à garantia de uma EJA de direitos, de uma EJA ancorada em uma política pública de Estado. Precisamos, pois, realimentar a nossa esperança e nutrir a nossa coragem.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96**. Brasília, 20 dez. 1996.

DIAS, Fernanda Vasconcelos (et.al). Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L.(org). **Educação de Jovens e Adultos. O que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (org). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, 2009. p. 7-22. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 1995.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional- formar-se para a mudança e a incerteza**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002

LIMA, E. F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LIMA, E.F. (et.al). Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, Ano10,n.15, pp 138-160, Jan/Jun 2007

MARIANO, A. L. S. **Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPED**. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

MONTEIRO, Hilda Maria. Eu não sabia o que agora sei ...: tornando públicas as minhas histórias secretas. In: LIMA, E. F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (org). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2.ed.1995.

NÓVOA, A. “Os Professores – Quem são? Onde vêm? Para onde vão?” IN: STOER, S. (org.). **Educação Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem Pluridisciplinar**. Porto, Afrontamento, 1991.pp. 59-130.

NÓVOA, A. (org).**Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2.ed.1995a.

_____. (org). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 2.ed.1995b.

_____ (org). **Os professores e sua formação**. Portugal: Nova Enciclopédia, 2.ed.1995c.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, abril, 2001.

PORCARO, R. C. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. **EccoS**, São Paulo, n. 25, p. 39-57, jan./jun. 2011a.

_____. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011b. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/>

ROCHA, Gisele Antunes. E agora ... cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. In: LIMA, E. F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M.T.(org). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997

SILVA, Jerry Adriani da. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de Educação de Jovens e Adultos – EJA: tudo junto e misturado!** Dissertação de mestrado em Educação. UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br>. Acesso em 31/12/2013

SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença - estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. 1 ed, 1.reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: Um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.02, ago.2011, p.303-322

SOARES, L.; SIMÕES, F.M. A formação inicial do Educador de Jovens e Adultos. **Revista Educação e Realidade**, n. 29(2), p. 25-39, jul/dez 2004

SOARES, Leôncio; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **Revista Educação Temática Digital**. Campinas, SP. v.15, n.2, mai-ago.2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.