



SEÇÃO:

Os ciclos de vida profissional docente: reflexões e desafios na contemporaneidade

The professional teaching life cycles: reflections and challenges in contemporary
Ricardo Luiz de
Bittencourt¹
orcid.org/0000-0001-6279-9346
rlb@unesc.net
Rubia da Silva¹
orcid.org/0009-0006-8980-273X
rubiadasilva96@gmail.com
Recebido em: xx xxx. xxxx.

Aprovado em: xx xxx. xxxx.

Publicado em:

Resumo: O presente artigo revela uma pesquisa sobre os ciclos de vida profissional docente: reflexões e desafios na contemporaneidade. Para tanto, buscou-se fundamentação teórica em autores como Nóvoa (1995, 2001, 2002, 2009, 2019), Huberman (2000), Tardif (2002, 2014), Pimenta (2002), André (2020) e outros autores que se aproximam da temática do estudo. Delineou-se o objetivo geral da pesquisa, que foi analisar quais os desafios encontrados pelos professores ao longo do ciclo de vida profissional docente. Dessa forma, foram estabelecidos os objetivos específicos, que são: refletir sobre os processos de construção da docência; compreender os ciclos da vida profissional do professor apresentados por Michael Huberman (2000); e identificar os desafios encontrados no desenvolvimento profissional dos docentes. A coleta de dados foi realizada com entrevistas presenciais, gravadas e transcritas, com seis professoras, que correspondem aos ciclos de vida profissional docente categorizados pelos anos de serviço e estabelecidos por Huberman (2000). A análise de dados foi apresentada em quatro blocos: desafios encontrados na vida profissional dos docentes; caracterizações dos sujeitos da pesquisa; constituição da docência; e constituição dos desafios da docência. Por meio da escuta das professoras pesquisadas, conclui-se que os desafios encontrados na profissão docente, na contemporaneidade, precisam ser transpostos e pensados de forma coletiva, não dependendo apenas dos esforços dos professores, mas partindo de um olhar atento da sociedade e de políticas públicas que favoreçam a docência e, conseqüentemente, os sujeitos que dela dependem.

Palavras-chave: Ciclos de vida profissional; Formação de professores; Profissão docente.

Abstract: This article reveals research on teaching professional life cycles: reflections and challenges in contemporary times. To this end, theoretical foundations were sought in authors such as Nóvoa (1995, 2001, 2002, 2009, 2019), Huberman (2000), Tardif (2002, 2014), Pimenta (2002), André (2020) and other authors who approach the theme of the study. The general objective of the research was outlined, which was to analyze the challenges faced by teachers throughout the teaching professional life cycle. In this way, specific objectives were established, which are: reflect on the processes of teaching construction; understand the teacher's professional life cycles presented by Michael Huberman (2000) and identify the challenges encountered in the professional development of teachers. Data collection was carried out with face-to-face interviews, which were recorded and transcribed with six (6) teachers, who correspond to the teaching professional life cycles categorized by years of service established by Huberman (2000). Data analysis was presented in four blocks: challenges encountered in the professional lives of teachers; characterizations of research subjects; constitution of teaching and teaching challenges. Through listening to the teachers researched, it is concluded that the challenges encountered in the teaching profession in contemporary times need to be transposed and thought of collectively, not depending only on the efforts of teachers, but based on an attentive look at society and public policies that favor teaching and, consequently, the subjects who depend on it.

Keywords: Professional life cycles; Teacher training; Teaching profession.


 Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, SC, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil vem passando por grandes transformações, e as escolas tentam acompanhar tais mudanças por meio dos currículos e das políticas que as norteiam. A profissão docente no País acompanha esse movimento e tem sido motivo constante de estudos, pois se sabe que o professor tem momentos de grande prosperidade, mas, no decorrer de sua carreira, sofre com a pouca valorização e a depreciação do seu trabalho. Em grande parte, tal situação ocorre porque a educação no Brasil fica à mercê de políticas públicas não efetivas, que mudam a cada troca de governantes, em conformidade com os anseios políticos que os guiam. O professor, ao longo dos anos, é culpado injustamente pelo fracasso das escolas em nosso país.

Assim, este estudo pretende compreender: quais os desafios encontrados pelos professores ao longo do ciclo de vida profissional docente? Diante dessa pergunta, estabelece-se como objetivo geral analisar onde se iniciam os desafios encontrados pelos professores ao longo do ciclo de vida profissional. Os objetivos específicos são: refletir sobre os processos de construção da docência; compreender os ciclos da vida profissional dos professores, segundo Michael Huberman (2000); e identificar os desafios encontrados no desenvolvimento profissional dos docentes.

Trata-se de um estudo que se inspira na abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professores que atuam na Educação Básica. Os professores buscados para participar da pesquisa eram aqueles que correspondiam aos ciclos da vida profissional do professor, apresentados por Michael Huberman (2000). As entrevistas foram realizadas no período dos meses de abril a maio de 2022 nas respectivas escolas em que os professores atuam, sendo quatro escolas públicas e duas particulares.

Para responder à pergunta norteadora da pesquisa, fez-se necessário construir uma linha de análise, a partir de um referencial teórico, a qual se desdobra em: os processos da construção da docência; ciclos de vida profissional na perspectiva de Michael Huberman; e desafios encontrados

na vida profissional dos docentes. O artigo está organizado em introdução, referencial teórico, análise dos dados e considerações finais.

2 OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

Os desafios da construção da docência perpassam as diferentes realidades sociais encontradas em nossa sociedade; essa contradição social de diferentes realidades que se ambientam no mesmo espaço exige do professor uma consciência de humanidade. Para Gatti (2020, p. 39), há muitas preocupações em relação à educação escolar e à formação dos docentes:

Os níveis de qualidade do ensino e das aprendizagens escolares, por suas consequências sociais, vêm preocupando cada vez mais vários setores da sociedade e, sobretudo, os pais de família que esperam da escola o oferecimento de condições favoráveis à apreensão de conhecimentos e saberes necessários a seus filhos para a convivência e sobrevivência social com dignidade.

Sendo assim, é emergencial que o professor se reinvente para os desafios que a escola na contemporaneidade exige. É necessário engajamento, planejamento e formação inicial e contínua para que se desenvolvam metodologias que colaborem com sua prática docente. Refletir sobre os processos de construção da docência é pensar a educação de forma coletiva e não como um ato individual; tal entendimento leva à compreensão de que o engajamento do corpo docente e da comunidade colabora para ações educativas libertadoras. Uma escola que tem uma gestão participativa favorece não somente os alunos e seus familiares, mas proporciona, também, aos seus professores a construção e a elaboração de práticas pedagógicas significativas, assim como as aprendizagens que ocorrem nos ambientes variados na vida cotidiana do aluno.

Entende-se, então, que a função do professor se caracteriza pelo ato de ensinar e que a construção do docente é pautada no conhecimento; porém, o que se presencia cada vez mais, na contemporaneidade, é o professor ser responsabilizado pela formação integral dos estudantes.

Necessita-se compreender que esse processo não depende apenas dos esforços dos professores, as políticas públicas também devem garantir educação de qualidade aos alunos. De acordo com Tardif e Lessard (2014, p. 17), essa perspectiva incentiva a influência do capitalismo na educação:

A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a "verdadeira vida", ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutivo ou, quando muito, reprodutiva.

Para combater essa educação que mantém esse regime capitalista, o compromisso do professor se inicia na universidade, e as práticas pedagógicas que aproximam a universidade da escola devem ser apresentadas ao acadêmico, para que este conheça a realidade das escolas. Sendo assim, uma vez formado, esse professor vai continuar buscando por aprendizagens que criem formas de contornar eventuais dificuldades e desafios em sua carreira profissional; consequentemente, esse educador vai possibilitar aos seus alunos práticas pedagógicas transformadoras e emancipatórias.

A consistência e continuidade dos programas de formação para professores devem ser pensadas como um ciclo para abranger a graduação, o professor iniciante, o professor que está na escola e o professor universitário. Portanto, a construção do professor é um longo processo e uma constante capacitação; para Nóvoa (2001, p. 3):

[...] mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos.

Sendo assim, os processos de construção da docência apontam que a carreira docente vem exigindo uma postura do professor como um profissional reflexivo, pesquisador e capaz de criar práticas que mobilizem habilidades e competências, a fim de compartilhar melhorias e mudanças para si e para seus colegas de

profissão. O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vem fazendo a diferença, proporcionando, em todos os ciclos da carreira docente, o acesso à pesquisa e à produção de materiais, o que contribui para enriquecer e inovar as práticas docentes. De acordo com André (2020, p. 19), a pesquisa colabora na construção do professor que se busca na contemporaneidade:

Quando se defende a proposta de professor reflexivo, o que se tem em mente é um docente reflexivo crítico, porque, além de ser necessário refletir sobre o próprio trabalho, deve-se refletir criticamente. O que é refletir criticamente? Essa é uma pergunta importante a se fazer. Refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter resultados.

A docência, então, construída como um contínuo, alcança os objetivos almejados para atender às necessidades contemporâneas do ensino e da escola, por meio de ações pensadas de forma coletiva, a partir de conversas, discussões, reflexões, análises e planejamento. O professor que constrói sua carreira com esses valores proporciona ao seu aluno a oportunidade de se tornar um cidadão consciente de suas escolhas e autor da sua história.

3 CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DE HUBERMAN

Para compreender e contextualizar os ciclos da vida profissional do professor, é necessário abordar, inicialmente, os estudos de Michael Huberman (2000). Esse estudioso define a trajetória profissional do professor em fases, de acordo com os anos de carreira, sendo a primeira fase nomeada de "entrada na carreira", que ocorre do primeiro ao terceiro ano de profissão; a segunda é denominada de "estabilização", ocorrendo dos quatro aos sete anos de profissão; a terceira fase se chama "diversificação" e ocorre dos oito aos quatorze anos de profissão; a fase intitulada "pôr-se em questão", sendo a quarta, ocorre dos quinze aos vinte anos de profissão; a "serenidade e distanciamento afetivo", quinta fase, ocorre dos vinte aos trinta e cinco anos de profissão; e, por

último, há a fase do “desinvestimento”, que se inicia aos trinta anos e acompanha o professor até sua aposentadoria.

Com os percursos do ciclo de vida profissional dos professores delineados,

[...] conseguem-se delimitar uma série de “sequências” ou de “maxiciclos” que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes (Huberman, 2000, p. 37).

Na profissão docente – por se tratar de formação humana com o propósito de formar indivíduos sociais, pois se ensina ao outro e se aprende, respectivamente, com esse ato –, torna-se fundamental que os desenvolvimentos desses processos sejam amplamente pesquisados. De acordo com Huberman (2000, p. 38), a carreira docente tem características únicas:

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica).

Dessa forma, consideram-se as singularidades que cada professor traz em sua bagagem sociocultural e as influências que o ambiente de trabalho exerce sobre ele. Tais constatações são apoiadas, pois “o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho docente deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores” (Tardif, 2002, p. 16). Para melhor situar as etapas citadas, apresenta-se um entendimento mais abrangente sobre elas, de forma a analisar suas características, melhorar a compreensão e interpretação e, assim, criar possibilidades de reflexões sobre as transformações que ocorrem, constantemente, na profissão docente.

A entrada na carreira, que ocorre do primeiro

ao terceiro ano, é conhecida como o estágio de sobrevivência, sendo caracterizada pela saída da universidade e pelo choque com o real. As distâncias entre os ideais e o cotidiano da sala de aula marcam essa fase, podendo ser de forma positiva ou negativa. A consolidação dos conhecimentos se baseia na relação da teoria e da prática, e é necessário que, desde a universidade, o futuro docente vivencie essa relação dialética do processo de ensino e aprendizagem, colaborando, assim, para que a experiência desses anos iniciais possa ser exitosa. Nóvoa (1995, p. 25) reforça que:

[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Com êxito ou apenas deixando se levar pela profissão, a fase de estabilização se inicia nos quatro e vai até os sete anos e é um tempo de escolhas, de pertencer a uma profissão e de se efetivar.

A identidade profissional, durante esse período, leva à descentração. O foco para os indivíduos desse período está em se preocupar menos com seus objetivos próprios e se dedicar aos processos didáticos, aos planejamentos e às metodologias que compõem os processos de aprendizagem e que colaboram para o estilo próprio de ensino do professor, que está mais flexível, descontraído e natural com o ato de se tornar professor. Destacou Huberman (2000, p. 40) a relevância de autonomia nessa fase para o professor:

Um grande número de professores fala mesmo de “libertação” ou de “emancipação”. Uma vez colocadas, em termos de efetivação, as pessoas afirmam-se perante aos colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades. Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento. No caso de professores que passaram um mau bocado com sua preparação pedagógica (escola normal, estudos pedagógicos), o aspecto da “libertação” e da “afirmação” é ainda mais pronunciado, chegando mesmo a ser violento.

A fase de estabilização, tão importante para

a construção da carreira profissional docente, é tida como positiva e colabora para a construção de saberes que provêm de diversas fontes. Esse exercício de ressignificação fortalece a profissão docente e as suas práticas, adotadas pelos professores que a medeiam, e os alunos sujeitos desse processo se beneficiam dessa coletividade, pois a reflexão traz novos significados para a aprendizagem. Para melhor compreensão do processo, Tardif (2002, p. 61) ressalta a importância do processo de construção do professor:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, a qual pode supor também que sejam de natureza diferente.

As experiências pessoais são lançadas na fase da diversificação, que ocorre dos oito aos quatorze anos de profissão, sendo esse período caracterizado por mudanças significativas quanto à sua conduta e às suas escolhas. O professor experimenta materiais didáticos diversos, amplia os modos de avaliar os estudantes e a configuração da sala de aula e proporciona o agrupamento de seus alunos de maneira a trazer novas experiências. No que diz respeito às novas experiências:

Os professores nesta fase das suas carreiras, seriam assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, nas equipes pedagógicas, ou nas comissões de reforma (oficiais ou selvagens) que surgem nas escolas (Huberman, 2000, p. 42).

Logo, esse professor, entusiasmado e ávido na luta por uma escola democrática, deve se empenhar para não cair na rotina. Portanto, comprometer-se com a formação continuada é o caminho para os professores buscarem possibilidades de transformações que se abrem para inovações curriculares e aprimoramento do seu fazer pedagógico. Partindo disso, Libâneo e Pimenta (2002, p. 41) sugerem que, para a democratização da escola acontecer de fato, é necessário o seguinte:

Entendendo que a democratização do ensino passa pelos professores, sua formação, sua valorização profissional, nas suas condições de trabalho, pesquisas têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores. O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores.

Após os anos de entusiasmo e diversificação, o professor entra em um ciclo de múltiplas facetas, denominado por Huberman (2000, p. 43) de "pôr-se em questão, ocorre dos quinze aos vinte anos de profissão e faz com que o professor repense a profissão, até mesmo a continuidade ou não de sua carreira". Para uns, é a monotonia que provoca o questionamento; para outros, a decepção frente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais que compõem a realidade da educação em nosso país. O autor define que:

Por outras palavras, pôr-se em questão corresponderia a uma fase – ou várias fases – "arquetípica(s)" da vida, durante a(s) qual(is) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de outro percurso (Huberman, 2000, p. 43).

A fase de serenidade e distanciamento afetivo, que desponta dos vinte aos vinte e cinco anos de carreira, reforça no professor a tendência de lamentar o período de ativismo, quando tinha forças para mudar e revolucionar. As situações que surgem, no cotidiano escolar, referentes aos alunos ou colegas de trabalho são solucionadas frente à experiência que se adquiriu ao longo dos anos. Segundo Tardif (2002, p. 70), o professor tem seu saber pedagógico aprimorado em sua trajetória profissional:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças. A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho.

Na contemporaneidade, com as diferenças de geração, alguns obstáculos podem vir a causar o distanciamento afetivo para os professores pertencentes ao ciclo denominado de “serenidade” (Monteiro; Moura Queiroz, 2023). Os professores vivenciam transformações na educação ao longo dos anos, e Jung (1926 *apud* Huberman, 2000, p. 50) relata “que esta ‘crise’ tem mais a ver com o reconhecimento das pulsões inconscientes suprimidas ou sublimadas do que com o sucesso conseguido, ou não, até aí”.

É possível constatar que, durante muitos anos, o professor lutou pelos seus direitos para que acontecesse a implantação de leis, com o propósito de assegurar salários justos e outros direitos essenciais para sua classe. Em suma, Tardif e Lessard (2014, p. 51) definem o professor experiente como um sobrevivente:

Em educação, quando se fala de um professor experiente, é, normalmente, dessa concepção que se trata: ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. Resumindo, um pouco como um artesão, diante dos diversos problemas concretos, ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício.

Com uma visão positiva quanto à sua profissão, o professor entra no ciclo final de sua carreira, a partir dos trinta anos, que é a fase de desinvestimento, a qual proporciona reflexão quanto ao trabalho desenvolvido ao longo de sua carreira docente, trazendo, assim, o sentimento de dever cumprido no que diz respeito ao compromisso assumido anos atrás. Para Nóvoa (2019, p. 4), a formação docente deve colaborar para a reflexão da construção da profissão:

Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, *tornar-se pessoa* – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.

Novos ambientes escolares devem surgir da diversidade e de práticas colaborativas, indepen-

dentemente de ciclos e idades em que os professores estão atuando. O diálogo deve prevalecer e constituir os espaços escolares, propiciando, coletivamente, novas práticas pedagógicas e pesquisas, que garantam ensino de qualidade a todos, de modo a lhes assegurar educação emancipatória e cidadania, com o objetivo de formar e desenvolver, em cada indivíduo, seus aspectos culturais, sociais e cognitivos.

4 DESAFIOS ENCONTRADOS NA VIDA PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Compreendendo a importância do tema deste estudo, que trata dos ciclos de vida profissional docente: reflexões e desafios do ensino na contemporaneidade, realizou-se uma pesquisa que se inspira na abordagem qualitativa, e a coleta de dados foi feita a partir de entrevistas de campo, as quais foram primeiramente gravadas e, depois, transcritas e organizadas por blocos de análise, conforme as respostas dos seis professores que pertencem à rede pública e privada de ensino. As entrevistadas eram todas do sexo feminino – não foi um critério, porém não encontramos docentes do sexo masculino para realizar a entrevista. Todas eram formadas em Pedagogia, com pós-graduação, e uma delas era doutora em educação; sendo assim, foram escolhidas pelo tempo de serviço, que correspondia, sequencialmente, aos ciclos de vida profissional docente categorizados por Huberman (2000).

O primeiro contato com as professoras ocorreu no mês de abril, e as entrevistas foram realizadas em maio de 2022. Ao realizar a pesquisa, as professoras assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido em duas vias. Uma via ficou com cada participante, e as demais se encontram em posse da entrevistadora, juntamente com a gravação das entrevistas. Para preservar a identidade das professoras, utilizaram-se nomes fictícios, que são: Catarina, Clara, Lívia, Isabela, Estela e Giovana. Após as transcrições das entrevistas, a análise de dados foi dividida em três blocos, que são: caracterizações dos sujeitos da pesquisa; constituição da docência; e desafios da docência.

4.1 Caracterizações dos sujeitos da pesquisa

Neste primeiro bloco de análise, pretende-se apresentar o perfil dos sujeitos entrevistados, uma vez que a entrevista fortalece a voz desses sujeitos e faz pensar na importância de conhecê-los. Na busca por conhecer a trajetória docente de cada entrevistado, foram previamente elaboradas

sete perguntas separadas em dois blocos. O primeiro bloco aborda a constituição da docência, e o segundo questiona os desafios da docência.

Para conhecer e analisar melhor os sujeitos pesquisados, foram elaborados os quadros 1 e 2, que seguem abaixo, para visualização das informações gerais sobre a formação das participantes.

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados: série/nível de atuação, carga horária semanal de trabalho, tempo de serviço como professor

NOME FICTÍCIO	SÉRIE/ NÍVEL DE ATUAÇÃO	CARGA HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO	TEMPO DE SERVIÇO COMO PROFESSOR
CATARINA	1° e 4° anos do Ensino Fundamental	40 horas	3 anos
CLARA	4° ano do Ensino Fundamental	20 horas	6 anos
LÍVIA	1° ano do Ensino Fundamental	20 horas	11 anos
ISABELA	5° ano do Ensino Fundamental	30 horas	15 anos
ESTELA	5° ano do Ensino Fundamental	40 horas	25 anos
GIOVANA	Jardim II – Educação Infantil	20 horas	34 anos

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Quadro 2 – Perfil dos entrevistados

NOME FICTÍCIO	EFETIVO, CLT OU ACT ²	REDE DE ENSINO	FORMAÇÃO - GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
CATARINA	Efetivo	Pública	Pedagogia. Pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais e Educação Especial Inclusiva.
CLARA	CLT	Particular	Pedagogia. Pós-graduação em Ensino da Língua Inglesa.
LÍVIA	ACT	Pública	Pedagogia. Pós-graduação em Educação Especial.
ISABELA	CLT	Particular	Pedagogia. Pós-graduação em Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil – Fundamental e Disciplinas do Magistério.
ESTELA	ACT	Pública	Pedagogia e Letras. Pós-graduação em Práticas Pedagógicas e em Educação Especial Inclusiva.
GIOVANA	Efetivo	Pública	Graduada em Pedagogia. Mestre e doutora em Educação.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

² Admitidos em caráter temporário.

No Quadro 1, destaca-se a série/nível de atuação, a carga horária semanal de trabalho e o tempo de serviço em que atuam como professor; nesse último aspecto do quadro, reitera-se que cada professor corresponde a um ciclo de vida profissional docente, categorizado por Huberman (2000), seguindo fielmente os anos com que cada ciclo é identificado.

Já o Quadro 2 traz informações a respeito de seus contratos de trabalho que podem ser: efetivo, Admitidos em caráter temporário (ACT) e CLT para as professoras que lecionam nos colégios particulares. Quanto à rede de ensino as professoras pesquisadas atuam em escolas públicas ou privadas, e, por último, os entrevistados responderam qual nível de formação possuíam: graduação e pós-graduação. Com base nessas informações, é importante observar que todas as professoras pesquisadas possuem graduação e pós-graduação, sendo que uma das professoras pesquisadas é, também, doutora em educação.

4.2 Constituição da docência

O segundo bloco desta análise começa com o questionamento de como as professoras pesquisadas foram constituindo sua docência, quais as dificuldades que encontraram no início da carreira docente e quais as estratégias que utilizam para diversificar as metodologias e práticas pedagógicas. Na sequência, quando questionadas, as professoras pesquisadas, Isabela e Giovana, responderam:

Acredito que a constituição do professor se dá no dia a dia, claro que contando com a formação, na faculdade, mas a construção do professor é diária. A gente não é um professor igual todos os dias, cada dia eu sou um professor diferente, assim como pessoa, somos humanos em transformação constante. Na sala de aula, a gente precisa estar se constituindo, né? Nesse processo o tempo inteiro (Isabela).

Então, a minha construção profissional se deu a partir dos meus erros dos meus acertos, ou seja, eu fui me constituindo a partir das minhas experiências, e é óbvio que a formação profissional contribui consideravelmente, mas, ainda mais do que a formação profissional, a gente tem também que se dedicar, estudar, revisar aquilo que deu certo, revisar em especial aquilo que não deu

certo, tentar alternativas. E esse foi o padrão e o perfil de profissional que eu fui me moldando ao longo dos anos (Giovana).

Analisando as respostas das professoras Isabela e Giovana, é possível perceber que ambas se constituíram professoras conciliando seus estudos na universidade e sua prática diária na escola, mesclando o que deu certo e considerando, também, o que deu errado. Mudanças requerem questionamentos, ressignificações e desconstruções de cultura, comportamento e saberes preestabelecidos. Para que as mudanças que se almejam em nossas escolas ocorram, é necessário, de acordo com Nóvoa (2009, p. 5), que "a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa".

Percebe-se que, ao se constituir como professor, surgem inúmeras dificuldades no início da carreira docente. Com relação a essas dificuldades, segundo as entrevistadas, os primeiros obstáculos encontrados em sala de aula são: complicações em pôr em prática o planejamento, a organização da sala de aula, a didática e a preparação cognitiva (não apenas preparar a aula, mas apresentá-la para o aluno, de forma clara, para que ele se aproprie do conhecimento).

Em segundo lugar, apontada por três professoras pesquisadas, há a dificuldade de passar em provas seletivas e de se adequar às normas das escolas que exigem demasiadamente do professor, corroborando para que o trabalho docente se estenda à vida particular desse profissional continuamente. Por último, na fala de apenas uma professora pesquisada, traz-se o relato quanto à falta de profissionalismo entre os colegas de profissão, o que pode dificultar a vida do professor na escola e acabar prejudicando seu desempenho:

Então, a dificuldade profissional agora analisada surgiu em relação a ter de atuar num campo onde a gente percebe que, de cada dez pessoas, vamos colocar aqui profissionalmente falando, sete não assumem com o profissionalismo, assumem como uma atividade extra para chegar

ao final do mês e ter uma renda pra poder se manter, e eu entendo que a docência tem que ser profissional, significa você dar o melhor de si, e a minha maior dificuldade foi, ao longo de toda a minha vida, perceber que as pessoas acham que fazer um curso de Pedagogia é suficiente pra você dar aula durante vinte e cinco, trinta anos. Então, hoje, desde o meu começo de profissão até agora, o que mais me incomoda é a falta de profissionalismo (Giovana, 2022).

A escolha por trazer, em especial, esse relato é que ele vai ao encontro das contribuições de Huberman (2000), apresentado por Nóvoa, em 2019, destacando que, há muito tempo, a formação inicial é fundamental para o professor recém-formado, e o apoio do professor que já atua na escola pode contribuir e influenciar, de forma positiva ou negativa, o futuro desse professor iniciante:

Permita-me que deixe um testemunho de homenagem a um dos mais notáveis pedagogos do século XX, Michael Huberman. Sabemos, pelo menos desde a publicação da sua obra de 1989, *A vida dos professores* (Huberman, 1989), que os anos iniciais são decisivos para moldar e definir a nossa relação com a profissão. É na passagem da universidade para as escolas, e na forma como os professores mais experientes acolhem os mais jovens, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um (Nóvoa, 2019, p. 9).

Ainda, sobre esse questionamento, sabe-se que, para fortalecer a profissão docente, deve-se buscar o apoio dos professores experientes, e um bom relacionamento colabora para que o grupo busque ações que prezam pelo profissionalismo – uma dessas ações se dá no ato de conviver com respeito, humildade e escuta sensível nesses espaços em que ocorre a docência. Na ânsia de pôr em prática metodologias inovadoras e transformadoras, muitos se esquecem de quem, há muito tempo, luta pela profissão em um país onde a educação não é prioridade. Avalia-se e se entende que, desde o início da carreira, o compartilhamento de práticas colaborativas e a dedicação de ambos levarão ao alcance dos objetivos delineados para uma educação inovadora.

O compartilhamento e as práticas colaborativas, quando acontecem na escola, diversificam o fazer pedagógico. Sendo assim, com relação

a esse tema, as professoras pesquisadas foram questionadas, e a terceira pergunta é sobre as estratégias utilizadas para diversificar as metodologias e práticas pedagógicas em sala de aula. As respostas elencadas foram variadas e mostram esforço por parte das docentes para envolver seus alunos:

Na minha prática pedagógica, eu faço uso de jogos, e eu faço com que a criança construa joguinhos. Tudo que eu vou dar de conteúdo, eu quero que a criança construa, desenhe, recorte, que ela possa ter o contato com aquilo que ela vai aprender (Livia).

Bom, as estratégias variam muito de cada turma. Hoje estou com o quinto ano, então eu preciso entender o que a minha turma precisa, para que eu possa chegar próximo dela em relação aos conteúdos. Então, aulas expositivas, sim, precisam conversar com a teoria, a prática também, porém, com os alunos como protagonistas, eles precisam participar de todo o processo, inclusive de trazer essa prática para a sala de aula (Isabela).

Vê-se que as estratégias utilizadas pelas professoras pesquisadas, para diversificar as metodologias, confirmam que universidade e a escola buscam por aprendizagens significativas. Para André (2020, p. 19), o professor deve estimular seu aluno e:

[...] para que nossa ação docente seja efetiva, ela tem de conseguir fazer com que a maioria de nossos alunos realmente se aproprie dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes necessárias para se desenvolverem e se tornarem cidadãos críticos e criativos.

Pensando em como estimular os alunos a se tornarem sujeitos críticos e criativos, a última pergunta desse bloco indagou as professoras pesquisadas se é possível realizar novas experiências pedagógicas, com materiais didáticos novos e métodos de avaliação diferenciados, ou, até mesmo, organizar, de modo diferenciado, a sala de aula, bem como se as docentes se encontram encorajadas para realizar tais ações. As respostas obtidas pelas professoras foram positivas quanto à escola, e todas essas profissionais receberam apoio para a realização de projetos para inovar o ensino em sala de aula. A professora Isabela,

assim, destaca:

Em relação à primeira pergunta, eu acho que é possível realizar experiências com materiais didáticos novos. A pandemia mostrou isso para a gente, de uma forma bem clara, porque, em três, dois e um, a gente teve que restaurar as nossas configurações e procurar materiais e estratégias diferentes para conseguir chegar até os alunos através de uma tela. Os métodos de avaliação diferenciados acontecem bastante, principalmente os adaptados, hoje mesmo é um desafio bem grande em relação à inclusão, e eu acho isso muito importante.

Dessa forma, é essencial entender a constituição da docência a partir dos relatos das professoras pesquisadas que exercem a profissão em etapas diferentes dos ciclos da carreira docente. Assim, compreende-se, através das suas experiências, que a coletividade permeia não somente o processo de formação docente, mas a educação, que acontece também por esse viés, no compartilhamento das aprendizagens que ocorrem no chão da escola. De acordo com Nóvoa (2002, p. 27):

Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência.

As constituições da docência analisadas pelas respostas das professoras pesquisadas acompanham a metamorfose da escola, de modo que se busca, por meio da educação, alcançar o objetivo central desse processo, que é preparar e formar cidadãos aptos para uma sociedade em constante evolução. Além disso, sabe-se que a escola tem o papel de manter o conhecimento como base para a construção social, e, para que o conhecimento se torne efetivo, nas escolas, deve-se buscar valores pautados na ética. Os benefícios que norteiam a transformação que se almeja nas escolas, na profissão docente e nos alunos são princípios como: justiça, dignidade, respeito, solidariedade, compreensão, diálogo, responsabilidade, amor, amizade e empatia.

Finaliza-se esse bloco com o apontamento dos princípios que devem nortear as escolas e a educação, ressaltando o importante relato de

todas as professoras quanto ao momento difícil que o mundo passou durante a pandemia de COVID-19 (SARS-CoV2). Em nenhum outro momento da vida de muitas docentes, tais valores foram tão importantes quanto nesse período, e o que se espera, pela voz das entrevistadas, é que os esforços dos professores para com a educação sejam reconhecidos, não esquecidos, e que todos os cidadãos se conscientizem de que a escola e o professor são essenciais para a sociedade.

4.3 Desafios da docência

Nesse último bloco, as questões elaboradas estão relacionadas aos desafios da docência; sendo assim, a primeira pergunta é sobre a escola e se esse espaço é considerado um lugar de formação do professor. Todas as professoras responderam que a escola é um local de formação, e a justificativa traz percepções diferentes, retratando, de forma clara, as particularidades de cada educador quanto à profissão docente. Segue relatos das professoras:

Sim, eu acho que é na prática, no dia a dia, que tu vais conhecendo a profissão, vais conhecendo os desafios e vai se construindo. As teorias que a gente estuda colaboram, muitos dias eu volto para pesquisar, elas colaboram no, bastante, no cotidiano, mas a escola é todo dia (Livia, 2022).

Sim. Primeiro, a gente aprende com todos que fazem parte da escola. Desde que a gente entra pela recepção, a gente já está sendo formado como professor. A gente precisa viver o chão da escola, ouvir as pessoas, e isso faz a gente crescer como professor. Os colegas que a gente compartilha, né? Todas as nossas tardes ou manhãs, os planejamentos que, às vezes, faz em parceria é uma formação, porém o professor também precisa estar buscando esse conhecimento, tem que estar aberto para isso (Isabela, 2022).

Os relatos das professoras pesquisadas abordam o objetivo deste artigo, que traz a problemática quanto aos desafios encontrados pelos professores ao longo do ciclo da vida profissional na profissão docente. O que se pode observar é que a chegada do professor na escola é difícil, pois, quando se sai da universidade, precisa aplicar as aprendizagens e as teorias adquiridas nesses anos de estudo, e, muitas vezes, isso não

acontece conforme o planejado.

Porém, como as respostas indicam, a escola é o espaço onde se constitui o professor, logo requer esforço e dedicação, uma vez que é necessário estarmos em constante aprendizado, construindo e desconstruindo saberes e buscando significados e respostas para ressignificar novamente – as perguntas e inquietações devem ser a melodia motriz. Para Nóvoa (2019, p. 9), “a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida”.

Em um segundo momento, as entrevistadas foram questionadas se, em algum ponto, cogitaram seguir outra carreira, quais foram as razões que as fizeram pensar em desistir e quais os motivos que colaboraram para continuarem sendo professoras. Novamente, todas as pesquisadas responderam igualmente que nunca pensaram em desistir, mas apontaram alguns desafios que enfrentam na profissão docente. Apareceram alguns problemas conhecidos da categoria, como: salário, insegurança quanto ao plano de carreira, falta de consciência quanto ao papel do professor, dificuldade no relacionamento com a família do aluno e o aluno em si, o que acaba gerando desconforto entre o professor e o corpo docente, e, por fim, desqualificação da profissão.

Mesmo com inúmeras dificuldades mencionadas, os relatos das professoras Livia e Giovana apresentam a busca por melhorias com relação à profissão e construção da docência por parte dos professores:

Eu nunca tive problemas na escola de querer desistir, sabe? Assim, óh, quanto à direção de escola, secretaria, tudo, a gente tem muito apoio, em momento algum eu pensei em desistir. Eu gosto de estar com as crianças, sabe? A gente desenvolve o trabalho com eles, e eles sempre querem mais. Eu vejo que eles adoram aprender. Porque todos os dias eu venho, e é um desafio, mas todo dia eu venho para cá sempre querendo ensinar mais alguma coisa, porque eles sempre querem aprender, eles querem a sala de aula, eles querem sempre muita coisa (Livia, 2022).

Eu nunca pensei em desistir da educação, porque ela é parte de quem eu sou, é uma simbiose tão forte que eu não consigo me ver como pessoa se eu não me ver como profissional. Eu vou dormir professora, eu tomo banho professora, eu levanto

professora! Eu sou professora! Eu sou filha, eu sou esposa, sou irmã e eu continuo sendo professora, então eu não me desinvesto desse papel, porque eu sou uma profissional muito convicta daquilo que eu abracei (Giovana, 2022).

A identidade do professor é uma qualidade que se sobressai na profissão docente; mesmo com muitos problemas relatados, ser professor na contemporaneidade representa, para Torre e Barrios (2002, p. 89), uma profissão voltada para inovação: “o professorado de nossos dias não é um assalariado, mas um profissional comprometido com os valores sociais de seu país e de sua comunidade”.

A última pergunta da pesquisa discorre sobre a aposentadoria, e as professoras pesquisadas responderam se pensam ou planejam o seu processo de aposentadoria. As respostas, nesse aspecto, variaram conforme o ciclo de vida profissional docente em que as profissionais estão inseridas. A primeira professora, Catarina, relatou que “*eu quero que seja um momento de qualidade de vida. Não penso nisso agora, vou ser bem sincera, até porque estou no início da carreira*”. Já a segunda professora, Clara, disse que “*já, porque eu fui para a docência, já tinha trinta anos. E, assim, a minha vontade não é me aposentar, se eu sentir que não dá mais, eu faço outra graduação, um mestrado, um doutorado futuramente*”. Por último, traz-se o relato da professora Livia: “*eu penso, vai chegar o momento, mas, assim, vai demorar um pouquinho. Eu não penso em parar. Já me informei com as colegas, elas não pensam em parar, eu acho que a gente gosta do que faz*”.

Foi possível perceber que todas as professoras pesquisadas pensam na aposentadoria, porém não pensam em colocar um fim na sua carreira. De acordo com Tardif (2002, p. 108):

É apenas ao cabo de um tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o *Eu pessoal* vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um *Eu profissional*. A própria noção de experiência, que está no cerne do *Eu profissional* dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo.

Interpreta-se, pelas vozes das entrevistadas, que a profissão docente não se constrói apenas na universidade ou nos primeiros anos de atuação, leva-se tempo, sendo um processo que está em constante metamorfose. Isso torna essa carreira difícil, pois é necessário que o professor esteja preparado e com a mente sadia para receber tais aprendizados e orientações, visto que, muitas vezes, estes chegam como crítica ao trabalho que se está realizando. É preciso saber lidar e tirar desses comentários o que faz crescer. Aprender pode, primeiramente, paralisar, mas, com o tempo e somente através dele, entende-se que nem sempre se aprende com o aluno que é educado e quietinho e concorda com todas as suas considerações; o aprendizado, muitas vezes, está no estudante que se isola, naquele que não alcança à média ou naquele que nos tira da zona de conforto e nos faz resignificar, pensar e olhar o mundo através dos seus olhos.

Compreende-se, a partir da análise de dados desta pesquisa, que os desafios da profissão docente na contemporaneidade se perpetuam e se renovam, bem como as metodologias, os saberes, as aprendizagens e as inovações que ocorrem. Por se tratar de uma ciência humana, esse objetivo evolui, renova-se e se constrói constantemente; ainda, pela interpretação das professoras pesquisadas, seus fazeres pedagógicos acompanham esse movimento. O que se faz necessário entender é que isso não depende exclusivamente dos esforços dos professores, mas também de políticas públicas efetivas, de investimento e de tempo, para que essas melhorias mostrem resultados.

5 CONCLUSÃO

O presente artigo abordou o tema "os ciclos de vida profissional docente: reflexões e desafios na contemporaneidade". Com o objetivo de responder à questão norteadora deste estudo e pesquisa, a pergunta se voltava aos desafios encontrados pelos professores ao longo do ciclo da vida profissional. Ao realizar a pesquisa, com o intuito de refletir sobre a construção da docência, conhecer os ciclos na visão de Huberman (2000)

e elucidar quais os desafios encontrados, compreende-se, através das suas vozes, que muitos problemas encontrados na educação e na escola se iniciam na entrada da carreira pela falta de apoio que a própria profissão impõe.

Por meio dos dados coletados e da análise deles, constata-se que muitos docentes não conseguem realizar o trabalho de modo satisfatório, pois estão sobrecarregados com as inúmeras tarefas da profissão. Ou seja, não por falta de conhecimento ou vontade, mas por ser difícil apoiar quem chega, pois não é possível abandonar sua função e auxiliar, de modo efetivo, o colega que se encontra em dificuldade com sua nova realidade. Nas entrevistas, as professoras relatam que aprendem com seus colegas, porém é na hora do intervalo, em uma conversa esporádica, no compartilhamento de projetos. E isso não basta; é necessário que os professores experientes compartilhem seus saberes, que são fundamentais e insubstituíveis, e recebam os professores que almejam colocar em prática as inovações e teorias constantemente atualizadas na universidade.

Através das vozes das professoras, encontraram-se desafios conhecidos pela docência há muitos anos, e, diante das inovações, novos desafios surgiram frente à contemporaneidade – a excepcionalidade da pandemia, que colocou à prova toda a capacidade do professor de se reinventar e mostrou um grave problema quanto ao atraso tecnológico da categoria. A desmoralização da profissão é, constantemente, culpabilizada pelos retrocessos da educação no país, alegando que não há domínio dos saberes, quando, na realidade, todos têm a consciência de que esses problemas vão além do que o professor pode fazer em sala de aula, e a pandemia mostrou a verdade e a necessidade da escola e dos professores para que o país pense em cidadania e futuro.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2020. p. 17-34.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, M. (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2020. p. 35-70.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-62.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 1-39.

MONTEIRO, M.; MOURA QUEIROZ, S. Modernidade líquida e perspectivas filosóficas da diferença no campo educacional. *Educação por escrito*, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 1-11, 2023.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 3, n. 44, e84910, 2019.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. [Entrevista cedida a] Paola Gentile. *Nova Escola*, São Paulo, ed. 142, p. 6, 2001.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissões de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TORRE, S.; BARRIOS, O. *Curso de formação para educadores: estratégias didáticas inovadoras*. São Paulo: Madras, 2002.

Ricardo Luiz de Bittencourt

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Rubia da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Especialista em Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Cruzeiro do Sul. Professora da rede municipal de Criciúma/SC.

Endereço para correspondência

RICARDO LUIZ DE BITTENCOURT

RUBIA DA SILVA

Avenida Universitária, 1105

Bairro Universitário, 88806-000

Criciúma, SC, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.