

# DA UNIVERSIDADE AO CHÃO DA ESCOLA: A SAGA DO/A PROFESSOR/A DE CIÊNCIAS EM INÍCIO DE CARREIRA

Haianne Santos Souza  
Universidade de Brasília (UnB)  
[haianne.santos@hotmail.com](mailto:haianne.santos@hotmail.com)

Juliana Eugênia Caixeta  
Universidade de Brasília (UnB)  
[eugenia45@hotmail.com](mailto:eugenia45@hotmail.com)

Daniella Fernandes Linhares  
Universidade de Brasília (UnB)  
[daniellafernandes2@hotmail.com](mailto:daniellafernandes2@hotmail.com)

## Resumo

Os/As professores/as recém formados/as enunciam haver um choque de realidade, quando assumem cargos de docentes nas diferentes escolas. Isto parece acontecer porque a profissão docente requer a mobilização de recursos cognitivos, sociais, técnicos, éticos e estéticos que desafiam o/a profissional recém formado/a a se posicionar de maneira rápida e dinâmica frente a diversidade de fenômenos experienciados em sala de aula. Este trabalho teve por objetivo identificar a experiência de professores/as recém-formados/as em Licenciatura em Ciências Naturais no início da atividade docente. Foi feita uma pesquisa narrativa com 12 professores/as recém-formados/as. A análise dos dados permitiu identificar que um importante problema enfrentado por professores/as iniciantes, formados/as em ciências, é o ingresso no mercado de trabalho. Quanto à atuação docente, as narrativas apontaram para um saber ensinar ciências, considerando a interdisciplinaridade.

**Palavras-Chave:** Início de carreira; Formação de professor; Mercado de trabalho; Ensino de ciências.

## Introdução

O período de transição de estudante de licenciatura para docente pode resultar na construção de uma carreira ativa e comprometida com a educação ou no abandono da profissão. Este trabalho teve por objetivo identificar a experiência de professores/as recém-formados/as em Licenciatura em Ciências Naturais no início da atividade docente.

## Fundamentação teórica

Os/As professores/as recém formados/as enunciam haver um choque de realidade, quando assumem cargos de docentes nas diferentes escolas (CAVACO, 199; TARDIF,

2002). Esse choque se refere ao confronto entre as experiências, vividas, na universidade, com as experiências enfrentadas na atuação profissional em organizações de trabalho (HUBERMAN, 2000).

É interessante o uso da palavra realidade, nessa expressão, porque ela é usada como indicador de que o contexto verdadeiro de atuação é aquele das organizações de trabalho, não sendo consideradas realidade as experiências formativas da universidade, o que indica uma cisão entre a formação inicial e a atuação docente em espaços formais de trabalho.

Para Bisinoto (2012) e Gatti (2010), há muitas queixas dos/as professores/as recém formados/as sobre a percepção de que os cursos de licenciatura não os/as formaram suficientemente para os desafios do chão da escola. Esta queixa parece remontar, de fato, o distanciamento entre teoria e prática, no que se refere à formação docente na educação superior (NÓVOA, 1991; 1992). Segundo Silva (1997), o enfrentamento desse choque de realidade, significado pelo distanciamento entre a formação inicial e a atuação docente, pode provocar, como um dos principais resultados, o abandono da profissão.

O abandono da profissão parece acontecer porque a profissão docente requer a mobilização de recursos cognitivos, sociais, técnicos, éticos e estéticos que desafiam o/a profissional recém formado/a a se posicionar de maneira rápida e dinâmica frente à diversidade de fenômenos experienciados em sala de aula, como: conflitos interpessoais; dificuldades de aprendizagem; facilidade de aprendizagem, além das atividades administrativas (BISINOTO, 2012; CAIXETA; SILVA; LIMA; ALVES, 2017). Assim, os primeiros anos da docência constituem-se como um período marcado por aprendizagens intensas e, portanto, de ordem decisiva para a constituição da identidade docente (TARDIF, 2002).

Nesse sentido, Pimenta (1997) explica que um importante desafio para os cursos de formação de professores está em possibilitar ao/à futuro/a professor/a a vivência da sala de aula, com todos os seus desafios, de uma maneira supervisionada, com vistas ao desenvolvimento de competências que permitam, no futuro breve, uma atuação docente comprometida com o processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes. Uma formação inicial, com orientação, e desenvolvida, também, no chão da escola tende a favorecer a construção da identidade docente e a dificultar o enfrentamento do choque da realidade. As pesquisas de Caixeta, Silva, Lima e Alves (2017) e de Lima, Silva e Caixeta (2018) evidenciam que programas formativos, como o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, onde o/a licenciando/a de ciências naturais tem oportunidade de, ao mesmo tempo, atuar como professor/a em sala de aula, desenvolvendo as atividades

docentes de planejamento, execução e avaliação de projetos educacionais, além de atividades de construção e escolha de recursos didáticos e administrativas, com a supervisão de professores/as da educação básica e da universidade, tem mostrado que a integração entre a universidade e a escola é fundamental para a formação inicial do/a professor/a.

Um processo formativo que vislumbre diferentes oportunidades de o/a professor/a exercitar sua profissão em seu futuro locus de trabalho, a escola, pode gerar longevidade na carreira docente (HUBERMAN, 2000; GODTSFRIEDT, 2015). Huberman (2000) descreve que o ciclo de vida profissional longo, para docentes, implica na superação do que ele chamou de entrada na carreira. A entrada na carreira é a primeira fase do ciclo, em que o/a profissional costuma vivenciar sentimentos e posicionamentos extremos: o da sobrevivência – “será que vou sobreviver a essa turma?”; “será que vou sobreviver a essa escola?”; “na faculdade, não me ensinaram que seria assim”, e, por outro lado, o da descoberta, que diz respeito ao encantamento de conviver com seus/suas estudantes e vê-los/as aprender o que ele/a, como profissional, intencionava ensinar. Também se relaciona à euforia do novo status, que confere poder e, também, responsabilidades, “a minha turma”.

Tardif (2002) e Cavaco (1995) concordam que o início da carreira docente é um momento delicado e decisivo para a manutenção ou abandono da profissão, dado o impacto dessas experiências iniciais para a construção da identidade docente. Por isso, a relevância de estudos que investiguem a entrada do/a professor/a na carreira, uma vez que esses estudos podem gerar indicadores relevantes para a construção de currículos, para a licenciatura, que almejem uma maior proximidade entre a formação inicial e a atuação docente, no chão da escola.

## **Metodologia**

A metodologia utilizada foi a qualitativa, com delineamento de pesquisa narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, 2015). O uso deste delineamento de pesquisa se refere à característica da narrativa de permitir ao/à participante contar sua história sobre determinada experiência de maneira livre, considerando seu desejo e suas possibilidades no momento da narrativa, uma vez que narrar a própria história é uma atividade de resolução de problemas em que o/a narrador/a considera o contexto para a construção das informações que deseja partilhar (CAIXETA; SILVA; LIMA; ALVES, 2017).

Participaram dessa pesquisa 12 professores/as recém formados/as em Licenciatura em Ciências Naturais e que lecionam a disciplina de ciências. Foram considerados/as recém formados/as professores/as graduados/as entre os anos de 2013 e 2016.

Foi realizada uma entrevista narrativa, após os/as participantes aceitarem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa. As proposições motivadoras, para iniciar a entrevista, foram: conte-me suas experiências ao assumir, pela primeira vez, uma sala de aula e conte-me os principais desafios que enfrentou.

Para se chegar aos/às participantes, colocamos, na página do *Facebook* do Curso, um convite para que egressos/as do curso, recém formados/as, contatassem as pesquisadoras, em caso de interesse em participar da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas, atendendo a disponibilidade de tempo dos/as professores/as participantes. Durante as entrevistas, as pesquisadoras seguiram as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2015), sendo encerradas, quando os/as participantes enunciavam a “coda”: “sinais de que a história terminou” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 99).

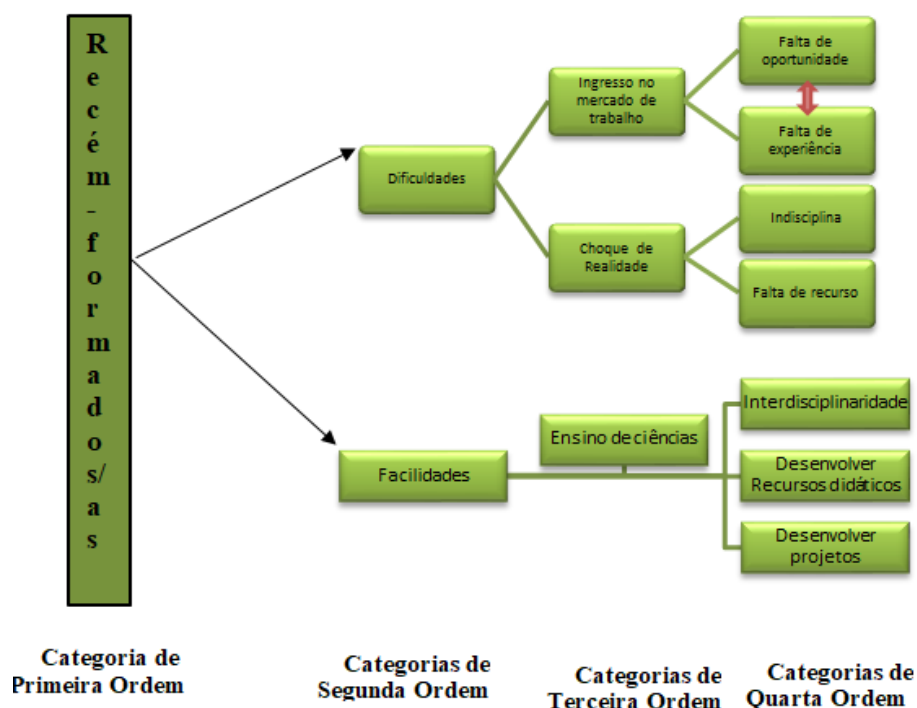
As entrevistas foram transcritas na íntegra e submetidas à análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Nessa análise, são previstas três fases: unitarização, agrupamento das unidades de sentido em categorias e construção da teoria, ou seja, as compreensões que o processo de análise permitiu.

## **Resultados**

A experiência docente de professores/as recém-formados/as pode ser organizada em uma categoria complexa, nomeada recém-formados/as, que é qualificada por categorias de segunda ordem, nomeadas como facilidades e dificuldades de e na atuação profissional como recém-formado/a, que, por sua vez, são qualificadas por categorias de terceira e quarta ordens (ver figura 1). As ordens das categorias se referem aos diferentes níveis de complexidade e especificidade das categorias para a descrição das experiências dos/as professores/as participantes. Essa organização das categorias foi inspirada no trabalho de Ferro e Caixeta (2018).

A experiência docente de professores/as recém-formados/as foi dicotomizada em dois pólos: facilidades e dificuldades relacionadas à atuação docente como iniciantes na carreira. Portanto, a categoria de segunda ordem facilidade se centra na formação que

eles/as tiveram na graduação em Licenciatura em Ciências Naturais, que tem favorecido a atuação em sala de aula, mesmo como iniciantes. No entanto, a categoria dificuldades não se refere somente à atuação docente, mas, também às barreiras que esses/as jovens professores/as enfrentam para conseguir emprego de professor. Nesse sentido, a categoria dificuldades é formada por significados relativos ao ingresso na profissão e, também, aos desafios que encontram, quando conseguem ingressar em uma atuação profissional formal relativa à docência.



**Figura 1:** Mapa de Categorias (Fonte: inspirada em Ferro e Caixeta (2018)).

### Dificuldades

A categoria Dificuldades é formada pelas categorias de terceira ordem: ingresso no mercado de trabalho e choque de realidade. Na categoria ingresso no mercado de trabalho, os/as professores/as recém formados/as denunciaram a falta de oportunidade para ingressar no mercado e alegam que a falta de experiência é um fator que contribui para a dificuldade. Então, os/as participantes enunciaram que percebem uma falta de vagas para professores/as de ciências no mercado de trabalho e que, quando há vagas, a exigência de experiência os/as retiram do processo seletivo.

*“(…) a falta de oportunidade torna cada vez mas difícil se manter na profissão” (Participante 1).*

*“A sociedade anseia por bons profissionais, mas para quem é novo mercado não se dá oportunidade” (Participante 4).*

*“O recém formado enfrenta toda a mudança de ciclo, do estudante ao desempregado e o mercado exige uma experiência sem nos dar a oportunidade para aprender” (Participante 5).*

Na categoria choque de realidade, os/as participantes já se posicionavam como professores/as de ciências que analisam a experiência da docência. Nesta análise, eles/as apontam que a indisciplina e a falta de recursos são desafios para a atuação docente:

*“O maior problema foi o desrespeito dos alunos, parece que os valores morais estão invertidos, não há mais respeito com ninguém. Na maioria das vezes, os alunos nos desrespeita e fica por isso mesmo. Esse fator é dos que mais nos desanima a continuar na profissão” (Participante 2).*

*“São muitos desafios! Na faculdade, temos todos os recursos para tornar as aulas mais atraentes e, quando chegamos na sala de aula, nós encontramos com poucos recursos didáticos. O choque da diferença de realidade contribui muito para nos desanimar na carreira docente” (participante 6).*

### **Facilidades**

A categoria Facilidades é formada pela categoria de terceira ordem ensino de ciências, que mereceu destaque pela especificidade que possui para os/as participantes. Nas entrevistas, eles/as se posicionaram como professores/as de ciências, o que se relaciona a uma maneira específica de ensinar e, também, de temas que devem tratar na escola. Ser professor/a de ciências é o lugar que ocupam e que têm desejo de ocupar e evidenciaram esse posicionamento por meio das categorias de quarta ordem: interdisciplinaridade, desenvolver recursos didáticos e desenvolver projetos.

Os/As professores narraram que o processo formativo que viveram na universidade permitiu que eles/as compreendessem a ciências como uma área interdisciplinar por natureza e, portanto, o seu ensino deve ser igualmente interdisciplinar. Dessa forma, aprenderam como desenvolver projetos e recursos didáticos que permitem a mediação dos conceitos de ciências, que são, em maioria, relativos a fenômenos que não podem ser visualizados seja pela sua dimensão macro ou micro.

*“A minha formação me permite transcender um mesmo conteúdo por diversas disciplinas, fazendo mais sentido no cotidiano dos estudantes” (Participante 10).*

*“O ensino pode está dividido em disciplinas, como se fosse caixas, mas é muito evidente que o ensino é apenas um” (Participante 9).*

*“Tenho que agradecer a minha formação na graduação, não há nenhuma dificuldade em desenvolver qualquer projeto, seja na área das humanas ou exatas” (Participante 7).*

## Discussão

A análise dos dados permitiu identificar que um importante problema enfrentado por professores/as iniciantes, formados/as em ciências, é o ingresso no mercado de trabalho. O ingresso no mercado não tem sido tema de pesquisadores/as de educação que tratam o início de carreira. O foco dessas investigações tem se centrado na atuação docente do/a professor/a iniciante, no entanto, os resultados aqui encontrados lançam luz a um problema social que é a falta de emprego para egressos do curso de Licenciatura em Ciências Naturais (LCN). Neres (2015) apontou que o curso de LCN ainda não tem o prestígio social de cursos como Biologia, Química e Física. Assim, quando egressos/as do curso de LCN participam de processos seletivos tendem a ser considerados/as bons/boas candidatos/as às vagas, no entanto, não são contratados/as, porque as escolas preferem professores/as formados/as em Biologia, por exemplo.

Com a dificuldade de ingressar no mercado de trabalho, seja por falta de vagas ou por opção dos/as empregadores/as para egressos/as do curso de Biologia, ou ainda, por falta de experiência, o/a egresso/a de LCN tende a mudar abruptamente de status social: de elite social, por ser universitário/a, estudante de universidade pública, para problema social: desempregado/a.

Quanto à falta de experiência na docência, Pimenta (1997), Tardif (2002), Cavaco (1995), Caixeta, Silva, Lima e Alves (2017) e Lima, Silva e Caixeta (2018) defendem que é necessário que as universidades se aproximem das escolas para que o processo de formação de professores/as aconteça, também, pela atuação docente, no chão da escola. O exercício da docência, no chão da escola, ainda na formação inicial, tem sido objeto de pesquisa na educação e na psicologia (CAIXETA *et al.*, 2017) e os resultados dessas investigações apontam para ganhos dos/as licenciandos/as tanto no que se refere ao desenvolvimento de estratégias de ensino quanto da identidade docente. A experiência de vivenciar a diversidade e a adversidade que compõem o tecido social e a rotina da escola, de maneira orientada por professores/as supervisores/as que devem ser o/a professor/a da universidade e, também, da escola, numa parceria tende a viabilizar uma formação docente cidadã (LIMA; SILVA; CAIXETA, 2018).

Uma proposta de formação integrada entre escola-universidade deveria ter valor de experiência profissional para os/as egressos/as dos cursos de licenciatura, haja vista a metodologia que envolve projetos formativos de pesquisa interventiva.

No que se refere à atuação docente, podemos destacar as queixas dos/as participantes quanto à indisciplina e à falta de recursos. No que se refere à indisciplina, pesquisas como as de Vinha (2003) e Silva (2016) identificaram que os cursos de formação de professores/as ainda não tem conseguido oferecer os contextos pedagógicos favoráveis ao ensino de conceitos ligados ao desenvolvimento moral, tais como: tipos de conflitos interpessoais, gerenciamento de conflitos, violência na/da/à escola e estratégias de mediação para a construção de uma cultura de paz. Sobre essa questão, uma pesquisa com egressos de LCN, feita em 2011 (CAIXETA; SILVA; SANTOS; FREITAS; NASCIMENTO; ANJOS, 2011), já apontava a necessidade de o curso abordar temáticas como conflitos e indisciplina com vistas a contribuir para a construção de recursos ético-políticos (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016) que possibilitem o enfrentamento de diferentes tipos de violência na escola.

Com relação às facilidades, foi possível perceber que os/as participantes se posicionaram como professores/as de ciências naturais por meio de competências que foram possíveis de serem desenvolvidas, durante o curso, por exemplo, realizar projetos e construir recursos didáticos para mediar os conteúdos de ciências, que é uma área de conhecimento interdisciplinar. Essas competências estão previstas no Plano Político Pedagógico do Curso de LCN (UNB 2013):

- utilizar diferentes instrumentos e recursos (leitura, observação, experimentação, conceitos científicos, registro e tratamento de dados, discussão, etc.) para analisar situações-problema reais e propor soluções pedagógicas;
- adotar estratégias de ensino diversificadas a partir da visão crítica de ensino de ciências e das diversas abordagens pedagógicas; desenvolver competências cognitivas que viabilizem a relação aluno-professor, aluno-aluno, e professor-professor;
- fazer uma leitura orgânica e contextual do conhecimento científico e saber estabelecer um diálogo permanente entre as áreas das ciências naturais e também com as outras áreas do conhecimento facilitando a interdisciplinaridade (p.25).

Assim, o relato dos/as participantes evidenciou que o curso de LCN consegue alcançar seus objetivos, sendo os maiores desafios do curso, contemporaneamente: 1º. ter maior reconhecimento por parte dos/as empregadores/as, incluindo, aí, as Secretarias de Educação do Distrito Federal, dos Estados e Municípios (NERES, 2015) e 2º. abordar, no curso, temas relativos à indisciplina e violência nas interações sociais em sala de aula (VINHA, 2003).



## Considerações Finais

O relato dos/as participantes evidenciou que o primeiro desafio de recém-formado/a não é, propriamente, assumir a sala de aula; mas, conseguir emprego. A falta de oportunidades é ocasionada por dois fatores: 1º. pela falta de experiência na docência, o que leva grande parte desses/as professores/as a encontrarem muitas dificuldades para se inserirem em sala de aula e 2º. pela formação do curso não ser muito conhecida, levando a uma preferência pela contratação de professores/as formados/as em biologia, química ou física.

Quanto à atuação docente propriamente dita, as narrativas apontaram para duas perspectivas distintas: 1ª. dificuldades na limitação de recursos didáticos das escolas, salas de aulas acima da capacidade, indisciplina dos/as estudantes, conflitos familiares enfrentados pelos/as estudantes 2ª. a facilidade com que concebem que conseguem atuar no ensino de ciências, tendo em vista o currículo interdisciplinar do curso.

Esta pesquisa se mostra relevante para problematizar os cursos de formação de professores/as, considerando, além dos conceitos básicos dos cursos, os desafios do início da carreira docente.

## Referências bibliográficas

BISINOTO, C. Educação, Escola e Desenvolvimento Humano: articulações e implicações para o ensino de ciências. *In: GUIMARÃES, E.M.; CAIXETA, J.E. (org). **Trilhas e encontros: mediações e reflexões sobre o ensino de ciências** (p.11-32). Curitiba: CRV, 2012.*

CAIXETA. E. J.; SILVA. R. O. da; SANTOS. N. L. F. dos; FREITAS. L. S.; NASCIMENTO. P. O.; ANJOS L. F. R. **Extensão Universitária: espaço privilegiado para acompanhamento de egressos. O caso do curso de Ciências Naturais na Faculdade UnB Planaltina.** Planaltina - DF, Novembro de 2011.

CAIXETA. E. J.; SILVA, D.M. S. da; LIMA, L.M.; ALVES, E.B. Entrevistas narrativas mediadas por instrumentos: investigações sobre a identidade docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 23, n. 51, p. 268-289, jun. 2017 a set. 2017.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In: Nóvoa, A. (Org.). **Profissional professor.** Portugal: Porto, p. 84-107, 1995.*

FERRO, A. R.; CAIXETA, J.E. Olá, nós existimos! Uma pesquisa sobre professoras com práticas docentes bem sucedidas na educação inclusiva. **Anais.** Congresso Iberomaricano de Investigação Qualitativa. Investigação Qualitativa em Educação, v. 1, p. 535-540, 2015.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** 31(113), 1355-1379, 2010.

GODTSFRIEDT, J. Ciclos de vida profissional na carreira docente: revisão sistemática da literatura. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 19, n. 2, p. 09-17, mai/ago, 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, p. 31-61, 2000.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M.W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático**. (p.90-113). 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LIMA, L.M.; SILVA, D.M.S.; CAIXETA, J.E. O PIBID e a identidade docente: a visão dos/as licenciandos/as sobre as contribuições do programa na Universidade de Brasília. **Ciências em Foco**, v. 11, n. 2, p. 27-44, 2018.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí -RS: Unijuí, v. 1, 2016.

MARINHO-ARAÚJO, C.M.; ALMEIDA, L.S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 32 (*especial*), p. 1-10, 2016.

NERES, I.V. **Comparação do perfil e da situação entre o aluno evadido e o egresso da Faculdade UnB de Planaltina – FUP**. 2015. 92f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública. Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina, Planaltina, 2015.

NÓVOA, A. **A formação contínua de professores: realidade e perspectiva**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Nuances 3: 5-14, 1997.

SILVA, H.B. da. **Conflitos interpessoais em sala de aula: o que fazem os professores?** 2015. 25f. Trabalho de Conclusão de curso. Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina, Planaltina, 2016.

SILVA, M. “O Primeiro Ano de Docência: O Choque com a Realidade”. *In*: ESTRELA, M.; CARROLO, C.; *et al.* **Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Reforma do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais – Diurno**. Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina, Planaltina, 2013.

VINHA, Telma Pillegi. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. 430f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.