

UFPel

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS



Dissertação

Mare Zoé Machado Spat

Trabalho docente: a construção dos saberes profissionais de docentes da Rede Pública Estadual de Dom Pedrito - RS

Pelotas, 2007.

MARE ZOÉ MACHADO SPAT

TRABALHO DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS DE
DOCENTES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE DOM PEDRITO - RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Márcia Ondina Vieira Ferreira

Pelotas, 2007.

Banca examinadora:

.....

.....

.....

.....

Lista de Ilustrações

Quadro 1	Características dos vinte e dois Docentes da EJA	42
----------	--	----

Lista de Tabelas

Tabela 1	Número de escolas da Rede Estadual de Ensino em Dom Pedrito - RS, por nível de ensino/2005	45
Tabela 2	Número de professores da Rede Estadual de Ensino em Dom Pedrito - RS, por nível de ensino/2005	46
Tabela 3	Número de professores da Rede Estadual de Ensino em Dom Pedrito - RS, segundo a naturalidade/2005	46
Tabela 4	Número de professores da Rede Estadual de Ensino em Dom Pedrito -RS, por idade/2005	47
Tabela 5	Número de professores da Rede Estadual de Ensino em Dom Pedrito - RS, por tempo de serviço/2005	47
Tabela 6	Número de professores da Rede Estadual de Ensino em Dom Pedrito - RS, por nível de ensino, segundo o sexo/ 2005	48
Tabela 7	Número de professores da Rede Estadual de Ensino em Dom Pedrito - RS, por máximo grau de formação/2005	48
Tabela 8	Número de professores da Rede Estadual de Ensino em Dom Pedrito - RS, segundo o local de formação – Ensino Superior/2005	49
Tabela 9	Número de professores da Rede Estadual de Ensino em Dom Pedrito - RS, por carga horária semanal/2005	49
Tabela 10	Número de professores da Rede Estadual de Ensino em Dom Pedrito - RS, segundo o número de escolas em que atuam/2005	49

A os meus filhos: André e Gabrielli,

*A os dois Lorencos da minha vida:
meu pai e meu irmão,*

Dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Nelcy, minha mãe, pelo amor incondicional, o incentivo constante e o apoio em relação às questões práticas do dia-a-dia;

Ao Gilmar, meu esposo, por compreender e respeitar o desejo declarado de continuar os estudos, mesmo no momento mais difícil de sua vida;

À Márcia, minha orientadora, pela sua infindável paciência, pela confiança no meu trabalho e pelo compartilhamento na sua produção;

Aos membros da banca de qualificação que, com suas críticas e sugestões, instigaram-me a procurar questões ainda não percebidas;

À professora Alissandra, pelo carinho com que realizou a revisão do anteprojeto de pesquisa para o ingresso ao mestrado;

À Cássia, Renata, Patrícia, Andressa e ao Lucas, que, em tempos diferentes, em Pelotas, me deram casa, carinho e compreensão;

À Rosa e Carmem Izolda, minhas amigas e meus anjos, nos momentos mais difíceis, desde o início desta caminhada;

Às Direções das escolas da Rede Pública Estadual de Dom Pedrito, pela disponibilidade ao abrir seus arquivos à pesquisa;

Aos professores participantes dos Grupos de Discussão, pela parceria nas discussões sobre a docência;

À Arlita, Isolda e Telmo, que me permitiram entrar em suas vidas, para descobrir as suas trajetórias profissionais.

Obrigada, Deus, por todos eles.

Resumo

SPAT. Mare Z. M. Trabalho docente: a construção dos saberes profissionais de docentes da Rede Pública Estadual de Dom Pedrito - RS. 2007. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.

Este trabalho versa sobre a questão dos saberes docentes, tendo como pano de fundo o ciclo de vida profissional, inserindo-se, portanto, no campo de estudo das pesquisas educacionais relacionadas aos saberes que se constroem e se manifestam no decorrer da carreira docente. São trazidas contribuições de autores que se dedicam ao estudo do trabalho docente, especialmente os que focalizam os temas da profissionalização, do desenvolvimento profissional e do saber docente. Procuro relacionar esses temas com a situação vivida pelos docentes no início da carreira e hoje em dia, levando em consideração as constantes mudanças ocorridas na educação, que produzem reflexos imediatos na discussão sobre o papel dos/as professores/as. Deste modo, o objetivo geral do estudo é investigar como se deu a construção dos saberes profissionais de docentes da Rede Pública Estadual de Dom Pedrito (RS) e como os mesmos vêem as possibilidades da sua ocupação, frente ao grau de valorização que essa recebe da sociedade, no que tange às expectativas iniciais e a situação vivida atualmente. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de caráter quanti-qualitativo, aonde foram empregadas diferentes técnicas de coleta de dados como o levantamento, o grupo de discussão e as entrevistas individuais com informantes-chave. A análise dos dados baseou-se na percepção dos docentes sobre os temas discutidos, cruzando-se informações obtidas no grupo de discussão e nas entrevistas individuais. Entre os achados da pesquisa, estão os seguintes: a importância da formação inicial e contínua; a insatisfação com a sobrecarga de trabalho e a desagregação de valores; a necessidade da profissionalização e a valorização dos saberes da experiência. Por outro lado, os docentes apontam a aproximação entre a teoria e a prática como fator fundamental no exercício da profissão. Os saberes dos docentes entrevistados foram construídos ao longo de suas trajetórias profissionais e dependeram, basicamente, das experiências e oportunidades que cada um deles vivenciou. Embora estejam menos satisfeitos que no início da carreira, possuem uma perspectiva positiva em relação à profissão e às possibilidades de mudança.

Palavras-chave: Trabalho docente. Saberes docentes. Ciclo de vida profissional docente. Profissionalização docente.

Abstract

SPAT. Mare Z. M. Trabalho docente: a construção dos saberes profissionais de docentes da Rede Pública Estadual de Dom Pedrito - RS. 2007. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.

This assignment makes a statement about the teaching knowledge question, having as deep cloth of the cycle of professional life, inserting in, therefore, in the study's of educational researches' area related to the knowledges that build and demonstrate during the teaching career. The contribution (to teaching works) can come to the authors that are devote to the teaching works, specially those ones that to approach their study in the professionalization topics, professional development and the teacher's knowledge. I try to relate these topics with situations that happens in the teacher's life in the beginning of the career and in our days, taking consideration to the constant changes of the Education, that causes immediate reflex in the discussion about the teachers role. In this way, the general objective of the study is to investigate how was build the knowledges of the teaching professional in state public chain in Dom Pedrito/RS and how they look at the possibilities of their occupation, in the face of the value that them receive from the society, tha guide the initial expectation and the situation current. It's about description research, the quality and amount character, where were used different techniques of details collection how the survey, the discussion group and the individual interviews with important informers. The details analysis based on teaching perceptions about the topics discussed, changing informations obtained in discussion group and in the individual interviews. Among the research's finded, are the next: the importance of the initial and continuos formation. The unsatisfaction with the works overload and the fragmentation of valves; the necessity of professionalization and the value of experience's knowledges. In another way, the teaching show the approach between the theory and the practice how fundamental factor in the occupation's exercise. The knowledges of the teaching interviews were builded through their professional's trajectory and depended, basically, of experiences and opportunities that each one of them lived. Although being less satisfacts than in the bening of the career, they have a positive perspective in relation to the occupation and the changes possibilities.

Keywords: Teaching's work. Teaching knowledges. Cycle of professional teaching's life. Teaching's professionalization.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CONTRIBUIÇÕES DO REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 O desenvolvimento profissional	16
2.2 Saberes docentes, profissionalização e formação contínua	21
2.3 O ciclo de vida profissional	33
3 METODOLOGIA	38
3.1 A escolha da metodologia	38
3.2 Desenvolvimento da coleta de dados	40
4 PERFIL DO PROFESSORADO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE DOM PEDRITO - RS	45
5 O ESPAÇO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO	52
5.1 A EJA como campo de trabalho dos participantes	52
5.2 Análise das sessões do grupo de discussão	52
5.2.1 Início do trabalho no magistério	54
5.2.2 O papel da Educação	56
5.2.3 Os tipos de saberes que compõem a atividade docente.....	60
6 AS PERCEPÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA	69
6.1 As trajetórias	72
6.1.1 A trajetória de Arlita	72
6.1.2 A trajetória de Isolda	73
6.1.3 A trajetória de Telmo	74
6.2 O ingresso na magistério e a opção pela docência	74

6.3 O papel da Educação	79
6.3.1 O que é educar	79
6.3.2 O ser professor/a	83
6.3.3 A imagem que a sociedade tem da docência	85
6.3.4 A imagem que os docentes possuem da sociedade	87
6.4 A prática docente	88
6.4.1 A formação inicial	88
6.4.2 A formação contínua	96
6.4.3 O profissionalismo	99
6.4.4 A satisfação/insatisfação e as aspirações	105
7 CONCLUSÃO	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
APÊNDICES	123
Apêndice 1 - Ficha individual do levantamento de dados	124
Apêndice 2 – Ficha de consolidação dos dados do levantamento	125
Apêndice 3 - Ficha de identificação dos participantes do grupo de discussão	127
Apêndice 4 - Roteiro do grupo de discussão	128
Apêndice 5 - Roteiro da entrevista com Arlita	130
Apêndice 6 - Roteiro da entrevista com Isolda	131
Apêndice 7 - Roteiro da entrevista com Telmo	132

1 INTRODUÇÃO

“... e eu achava uma profissão bonita, glamourosa, rentosa, feminina... escolhi uma faculdade de educação, e gostava, agora não sei se gosto tanto, mas gostava muito de dar aula, podia estar com o maior problema e entrava pra sala de aula e esquecia tudo, adorava dar aulas, não que não goste, mas agora com o cansaço de tantos anos, eu não tenho tanto vigor”.
(Profª de Português)

Esta investigação surgiu de algumas reflexões sobre o tema trabalho docente na pesquisa de conclusão do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar, “Gestão Participativa: da visão fragmentada para a visão globalizada”, a partir da qual algumas questões sobre a importância da participação docente na gestão escolar apontaram para a necessidade de aprofundamento. Realizei, naquele momento, uma revisão bibliográfica sobre gestão participativa e uma análise qualitativa dos processos evidenciados pelos autores estudados, definindo os papéis dos atores na construção de uma escola comprometida com as exigências da sociedade atual, analisando aspectos que perpassam a dinâmica da Gestão Escolar, tomando como foco a participação, a autonomia e a democratização.

Ao tratar de gestão participativa, discuti essencialmente o envolvimento docente na gestão, pois esta não pode ser dissociada do trabalho docente, além disso, a redefinição da profissão docente e as mudanças nos modelos e práticas de ensino têm valorizado a abordagem do professor como um “gestor de situações educativas” (Barroso, 1998, p.8), indicando assim, que ele deve tomar parte de todos os momentos onde se concretiza a educação escolar. Entendo que sua participação deve se dar de uma forma regular e significativa também em processos decisórios, na implementação das políticas curriculares, sem que esta esteja limitada pela dicotomização que orienta para uma prática onde não existe a compreensão da interação de ações e de atitudes existentes no seu processo social. “A superação dessa ótica ocorre pelo reconhecimento de que cada um faz parte da organização e do sistema de ensino como um todo e que, por isso mesmo, interfere no seu processo de construção, quer tenha, ou não, consciência desse fato” (LÜCK et al., 2002). Neste sentido, a gestão participativa é vista como uma possibilidade de superação da ótica fragmentada.

Quando ingresso no PPGE/Fae/UFPel, curso de Mestrado, busco compreender quem é esse docente do qual se diz ser um gestor de situações

educativas. A pesquisa que passei a desenvolver, agora consubstanciada neste Relatório, tinha como pressuposto conduzir meu olhar a partir dos olhares dos docentes sujeitos da investigação. Ela está centrada no âmbito do seu desenvolvimento profissional, confrontando as trajetórias individuais e algumas das considerações teóricas sobre os saberes docentes, analisando os fatores que possibilitam esse desenvolvimento.

Como professora no Ensino Fundamental em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino, convivo diariamente com docentes nem sempre bem-sucedidos, alguns desanimados e preocupados com o fracasso e o desinteresse de seus alunos. Tenho as minhas razões para pensar que o desinteresse dos alunos pelo estudo, a agressividade de alunos ou pais, a indisciplina na sala de aula, a sobrecarga de trabalho, a baixa remuneração ou mesmo a baixa expectativa com relação à escola, retira-lhes o estímulo para ensinar. Mesmo assim, a maioria dos docentes continua a lecionar, talvez pela necessidade de exercer a profissão ou porque ainda guardem um sentimento especial pelo magistério, referindo-se a ele como um trabalho “gratificante”.

Não obstante, os elevados índices de analfabetismo, repetência e evasão que ainda caracterizam o sistema educacional brasileiro, colocam em questão a qualidade do ensino no país e, reconhecidamente, tal realidade é impulsionada por fatores econômicos, políticos e sociais de diferentes padrões. Essa situação produz um reflexo imediato na discussão sobre o papel do professor, considerado a “tecnologia de ponta do processo educativo”, provocando o que muitos autores chamam de “crise de identidade do magistério” (Caudau, 1997). De fato, existe um desconforto em relação ao seu papel profissional, há um aumento de exigências e é cada vez maior o número de responsabilidades que assume.

Sabe-se que a profissão docente possui traços únicos, pois docentes trabalham com a formação de pessoas, e ainda são desafiados a atender às diferentes demandas escolares e sociais. Esteve (1999, p.47) ressalta que o contexto social em que se exerce a docência tem grande influência para a auto-realização docente no magistério. Em um contexto tão desfavorável quanto o que se apresenta, a sua insatisfação com relação à profissão é um aspecto a ser analisado.

Este fato é relevante, sobretudo se consideramos que o trabalho docente é portador de uma especificidade: precisa ser considerado socialmente importante para ser realizado (Codo et al., 1999, p.293). Para os autores, motivação dos alunos,

aplicação dos conhecimentos no cotidiano, interesse pela pesquisa e por aprofundamento, coisas fundamentais para o exercício da atividade de educar, dependem diretamente da percepção do seu trabalho como importante (p.294).

De acordo com Esteve (1999, p.8), a imagem atual que os docentes têm de si está condicionada pela exigência de posturas requerida pela sociedade. Em uma sociedade constantemente em mudanças, as exigências com relação ao trabalho têm se ampliado de forma significativa, nem sempre em ritmo compatível com o da qualidade da formação oferecida.

Na perspectiva da formação, os docentes são considerados práticos “reflexivos”, capazes de produzir saberes específicos ao seu próprio trabalho, portanto, não se trata simplesmente de uma prática profissional que pode ser vista como um campo de aplicação de teorias elaboradas fora dele. Esta concepção exige que a formação profissional seja redirecionada para a prática, ou seja, para a escola, o lugar onde trabalham. Conforme Tardif (2002), “esse modelo de formação profissional apóia-se na idéia de que a formação dos professores supõe um *continuum* no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua”. Essas fases começam durante a formação escolar anterior à universidade, transformam-se na formação universitária inicial, validam-se no momento do ingresso na profissão e prosseguem durante uma parcela substancial da vida profissional.

Dessa forma, a prática profissional constitui um lugar de aprendizagem “autônomo e imprescindível” e supõe transformações importantes nas práticas vigentes quanto à formação docente, tanto inicial como contínua, bem como em termos de pesquisa.

Por outro lado, acredito que todos nós, docentes, trazemos em nossa bagagem inicial perspectivas otimistas quanto ao trabalho, mas, aos poucos, elas se perdem em meio à profusão de mudanças e acontecimentos que enfrentamos. Atravessamos um momento difícil, que, sem dúvida, precisamos superar e, nesta busca de superação, trazer novas informações sobre quem somos e como atuamos, rompendo com estigmas e aproximando o ofício do magistério do tempo e do espaço atual, abolindo antigas idéias de vocação e sacerdócio.

Portanto, com esta investigação pretendo contribuir com os estudos recentes na área da docência, que sublinham a importância social e cultural que os professores carregam, evidenciando, para além da competência técnica, uma

pessoa humana que se desenvolve na reflexão individual e coletiva sobre as práticas e contextos de trabalho, oportunizando a reconstrução permanente da sua identidade pessoal e profissional.

Partindo das idéias apresentadas até aqui, levantei as seguintes questões de pesquisa:

- Quais os processos envolvidos na construção dos saberes profissionais, inscritos na história de vida e desenvolvidos ao longo da carreira docente?
- Que concepções os docentes possuem acerca do papel da educação e do professor na sociedade atual?
- Que tipos de saberes são evidenciados nas falas dos docentes? E quais consideram mais importantes para o exercício da docência?
- Qual o grau de satisfação dos docentes com o seu trabalho, em relação às expectativas iniciais e à situação vivida atualmente?

Os objetivos estão relacionados a essas questões que motivaram a realização deste trabalho, e foram divididos em geral e específicos para melhor delinear os passos da pesquisa.

O objetivo geral deste estudo é investigar como se deu a construção dos saberes profissionais de docentes da Rede Pública Estadual de Dom Pedrito e como os mesmos vêem as possibilidades da sua ocupação, frente ao grau de valorização que essa recebe da sociedade e no que tange às expectativas iniciais e a situação vivida atualmente.

Os objetivos específicos são:

- identificar o perfil profissional dos docentes, bem como a situação atual no magistério, no que diz respeito à formação, tempo de carreira, regime de trabalho, etc.;
- identificar os motivos que levaram à escolha pela profissão e os fatores que podem ter influenciado;
- conhecer as suas percepções quanto ao papel da educação e à profissionalização docente;
- conhecer a importância que atribuem à formação inicial e à formação continuada;
- identificar o grau de satisfação dos docentes em relação a sua profissão.

A seguir, a organização do texto, que está distribuído em sete capítulos, contando com esta Introdução.

O segundo capítulo apresenta uma análise do tema estudado a partir da literatura, identificando e analisando os estudos que auxiliaram na construção do objeto de pesquisa. O terceiro capítulo expõe a opção metodológica para o estudo. O perfil do professorado da Rede Pública Estadual de Dom Pedrito está exposto no quarto capítulo. Já o quinto e o sexto capítulos analisam, respectivamente, as manifestações nos grupos de discussão e nas entrevistas individuais. O sétimo capítulo apresenta as considerações finais e procura discutir, enfim, como os docentes constroem os saberes profissionais.

2 CONTRIBUIÇÕES DO REFERENCIAL TEÓRICO

“A prática é que dá segurança e desinibe, contribui para a pessoa ter um “jogo de cintura” em sala de aula, até para ser mais condescendente com o aluno. Tem coisas que eu não aceitava e agora aceito, a gente vai se tornando mais sensível, maleável, compreensiva; uma pessoa que está iniciando no magistério não tem isso”. (Profª de Ciências)

Neste capítulo, abordo alguns temas que julgo importantes para compreender os processos envolvidos na construção do saber profissional, inscritos na história de vida e desenvolvidos ao longo da carreira docente.

Considero que esses elementos conceituais são fundamentais para essa abordagem, tendo como termo de comparação o começo da carreira de professores e professoras, a partir de uma análise relacionada ao seu tempo de magistério.

Em síntese, serão abordados os seguintes assuntos: desenvolvimento profissional, saberes docentes e profissionalização, formação contínua e ciclo de vida profissional, com base principalmente nos seguintes autores: Tardif, Gauthier, Nóvoa e Huberman.

2.1 O desenvolvimento profissional

As pesquisas em torno do trabalho docente, através de vários recursos teórico-metodológicos, procuram conhecer melhor o profissional que somos. Para Ferreira (2006a, p.2), “isto significa um avanço em termos de investigação porque, muitas vezes, embora o êxito (e o fracasso) de qualquer reforma de ensino seja atribuído aos docentes, elas e eles costumam ser vistos desde uma imagem ideal”. Refere-se à imagem vocacional da docência, utilizada para acomodar as mudanças provocadas pelo sistema às condições de trabalho dos professores. Decorre daí a necessidade de conceber os professores como sujeitos de um saber e um fazer que precisam ser analisados também à luz de seu desenvolvimento profissional, mediado pelas condições de trabalho, valores e contexto social (TARDIF, 2002).

Os docentes vêm ocupando espaços significativos na cena social e, nesse contexto, precisamos entender não só o tipo de profissional que somos, mas, também, para que tipo de sociedade estamos trabalhando. No âmbito dessa discussão, Enguita (1991) afirma que o desenvolvimento profissional de professores

está associado ao processo de transformações sociais, mudanças econômicas e políticas ocorridas no mundo do trabalho. Essas transformações diretamente atingem as atividades do trabalho docente através de demandas sociais diversas. Evidente é que para o professor responder às demandas sociais, ele deve se pautar na busca de compreensão da atividade social exercitada no seu campo de trabalho. E, nessa direção, é preciso situar todo um processo de relações, em termos de análises pontuais sobre sua formação, seus saberes e suas trocas sociais cotidianas. De igual modo, é necessário ao professor delimitar criticamente, para si e diante dos outros, os significados sociais atribuídos à sua profissão.

Cabe aqui lembrar que ainda existe um grande caminho a ser percorrido para transformar em realidade as exigências para melhorar a qualidade social e a formação dos profissionais da educação, sendo necessário ainda colocar em ação os discursos oficiais vigentes sobre a valorização profissional do educador e a profissionalização docente. Também convém ressaltar a importância do compromisso do Estado com a profissão docente, através da implementação de políticas públicas conseqüentes para o setor educacional, caso contrário, navegaremos infinitamente em imaginários que, ao mesclar elementos de dedicação, abnegação, vocação, terminam por fragmentar e distorcer a identidade do profissional da educação, visto que oscilam entre a idealização da profissão docente e a ausência de projetos de educação efetivamente objetivados.

Diante disso, é preciso que os próprios professores analisem sua identidade pessoal e profissional, repensando o seu modo de ser e sua condição de estar numa dada instituição e sociedade e atentem para o fato de que não analisar isso implica simplesmente aceitar as políticas educacionais verticais que se sucedem sem êxito.

Já na segunda metade do século XX, essas políticas foram responsáveis pela introdução de modelos racionalistas de ensino, que foi uma resposta útil, mas simplista, à expansão dos sistemas educacionais. Tratava-se de dimensões racionais que simplificavam a vida escolar, mas hoje sabemos que isto é impossível, pois existe algo mais em torno desse convívio, e centrar-se exclusivamente nas aprendizagens acadêmicas, não é suficiente. De acordo com Nóvoa (1992; 1995), por um longo tempo, tentou-se identificar as características relativas ao “bom” professor; encontrar-se o melhor método de ensino; ou ainda, analisar o ensino no contexto real da sala de aula, segundo o paradigma processo-produto, e a profissão

docente foi reduzida a um conjunto de competências e de capacidades, destacando a dimensão técnica da ação pedagógica.

Ainda, segundo ele, o percurso evolutivo da investigação pedagógica impôs uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional do professor, provocando a crise de identidade que se instalou nos professores, ao mesmo tempo em que contribuiu para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo assim o seu processo de desprofissionalização.

Ao examinar “as reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente”, Oliveira (2003) destaca que ao retomar o tema trabalho docente as pesquisas têm como foco a profissionalização. Conforme a autora:

Em certa medida, podemos observar um consenso em torno da necessidade de profissionalização docente, compreendendo entretanto tal profissionalização como resultante de processos de capacitação técnica. Na realidade, a identidade profissional não estaria dada pela capacidade de trabalho, ou pelo saber adquirido na experiência, mas pelo conhecimento transmitido e absorvido, ou certificado, em instâncias “consagradoras” a esse fim... A competência profissional passa a ser determinada exteriormente ao local de trabalho... (p.30)

Sua crítica reside no fato de que a profissionalização assim entendida parece algo independente da prática concreta, da experiência cotidiana, como se a formação docente, que passa a ter um caráter profissional e prescritivo, pudesse garantir a satisfação dos professores, desconsiderando as precárias e extenuantes condições de trabalho.

Nesse estudo, a autora faz uma discussão relevante quanto à noção de competência e a formação. Em relação à competência refere-se à literatura que coloca a assimilação pelos professores de competências previamente estabelecidas e classificadas como condição fundamental para a profissionalização, exigindo a mudança da escola e dos que nela trabalham. Para Oliveira, trata-se de uma “profissionalização ideal”.

Mais adiante se refere às várias funções que a escola pública assume, provocando a mudança no perfil profissional dos professores. Estes devem desempenhar papéis que ultrapassam a sua formação, o que contribui para “um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (p.33), situação esta

reforçada pela ação de voluntários no interior da escola, onde a quantidade cede espaço para a qualidade. Esse processo de desqualificação é assim entendido:

Nesse contexto, a desqualificação sofrida pelos professores nos processos de reforma que tendem a tirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho, aliada à desvalorização desses docentes – pela negação e desprezo pelo seu saber profissional –, contribui para o fortalecimento da sensação de mal-estar desses professores, oriunda da suposição de que a escola prescindia de profissionais. (p.33)

Conforme a autora, em contraposição à esses estudos que discutem os processos de perda de autonomia no trabalho docente, provocado pelas reformas, existem no Brasil estudos que levam em consideração a especificidade do trabalho docente que, embora submetido a relações de controle, apresenta singularidades. Esses estudos, que rompem com a tradição da reprodução social, considerando os movimentos de resistência, apontam para a possibilidade da autonomia de classe.

Por outro lado, Fischman (2003) fala de uma visão redencionista da educação, sintoma de uma “visão esquizofrênica”, onde a crítica precede a esperança de mudança “quase milagrosa”. Esta seria uma visão ingênua, do surgimento de uma escola ideal, como diz o autor, com professores(as) perfeitos(as), onde estudantes modelo aprenderiam em harmonia. Assim, na visão redencionista da educação, por um lado, o trabalho docente é alvo de severas críticas sociais e, por outro, é visto como um dos últimos espaços de esperança.

O autor questiona quais esperanças seriam permitidas nestes tempos globalizados e recorre a Paulo Freire para dizer que “apenas esperança, é esperança em vão”. Nas palavras de Fischman:

Compreendendo o ensino em um contexto global, propostas alternativas ao atual processo de desqualificação do trabalho docente requerem não só uma atitude esperançosa, mas também repensar as categorias de análise, e refletir sobre as diferenças entre esperança na narrativa da redenção e esperança no sentido freireano. ... A esperança como parte da narrativa da redenção é uma esperança ineficaz (p.158).

Talvez essa visão redencionista não permita que as mudanças ocorram, pois já sabemos que mudanças acontecem devagar, mas apesar disso essa possibilidade só existirá se estiver colocada, como disse Fischman, como experiência concreta de luta e como produto de diálogo e conflito. É evidente que

não somos responsáveis por tantos problemas educacionais, mas podemos manter ativa uma esperança que não seja em vão...

E convém lembrar que ao longo do tempo, houve momentos difíceis para os professores, em que foram reduzidos às suas competências técnicas e profissionais, ameaçados de serem substituídos por sistemas não humanos de educação, desconsiderando o aspecto pessoal da sua profissão. Nóvoa (1992a, p.15) aponta Ball e Goodson e Woods quando se referem aos anos 60 como um período em que os professores foram ignorados, sem “existência própria” na “dinâmica educativa”; aos anos 70 como uma fase em que os professores foram “esmagados”, acusados de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; aos anos 80 com a multiplicação das instâncias de controle dos professores, simultâneo ao desenvolvimento das práticas institucionais de avaliação.

Aos poucos, a atenção às práticas de ensino são completadas por um olhar sobre a vida e a pessoa do professor. Segundo Nóvoa (1992a, p.15), “estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de ser professor”. Será que isso significa estar a caminho de encontrar a nossa identidade, com o devido respeito às nossas peculiaridades?

Na busca de compreender como nos tornamos os professores que somos, o autor cita os termos: adesão, ação e autoconsciência. Essas palavras remetem à necessidade de adesão a princípios, valores e projetos; à ação e escolha das melhores maneiras de agir, que constituem a nossa “postura pedagógica”; à importância da “autoconsciência” como parte do processo de reflexão, o qual é decisivo na profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica são intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Nóvoa refere-se a “processo identitário”, afirmando que a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Nesse sentido, a construção de identidades seria um processo complexo, que necessita de tempo, onde cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

Penso que por qualquer ângulo que examinarmos esse processo, o veremos realmente como um lento processo de assimilação, dúvidas, tentativas e mudanças, baseado nas próprias convicções dos professores e naquilo que percebem do sistema em que estão inseridos, pois cada um de nós tem o seu jeito de fazer as

coisas e entender como elas se fazem. A nossa “segunda pele profissional” é determinada pela maneira como organizamos as aulas, como nos movimentamos e nos dirigimos aos alunos, além do modo como utilizamos os meios pedagógicos. E juntemos a tudo isso nossas vontades, gostos e experiências. Daí provém muitas vezes a nossa resistência em mudar certas práticas, ao mesmo tempo em que, por vezes, nos submetemos com facilidade a métodos e técnicas que fazem parte do “efeito de moda”. E essa rigidez e/ou plasticidade é importante, pois está associada à nossa identidade, como a capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade.

As considerações do autor mostrando quão indissociável estão o pessoal e o profissional, o ser e o ensinar, me levam a crer que esse poderia ser o caminho para uma possível profissionalização do ensino.

2.2 Saberes docentes, profissionalização e formação contínua

A produção teórica sobre o saber docente, que ganhou força no início dos anos 1980 e certo prestígio na década de 1990, principalmente nos EUA, cresce em importância, entre outros motivos, pela constatação da dificuldade da escola em lidar com as novas exigências socioculturais decorrentes da globalização e da crise do papel social da escola, bem como da dificuldade dos sistemas nacionais de ensino em lidar com uma escola de massa.

Segundo Tardif (2002), a crise da escola é atribuída, entre outras causas, à fragilidade da profissão docente, especialmente à pouca importância dada à formação dos professores e à dificuldade desses em lidar com as novas e complexas exigências sociais, pedagógicas e culturais. O discurso que defende a necessidade de profissionalizar o magistério busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor. A profissionalização do ensino e da formação para o ensino constitui um horizonte comum para o qual convergem os dirigentes políticos da área da educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino.

Ainda segundo o autor, as pesquisas sobre os saberes docentes surgem vinculadas à questão da profissionalização do ensino e aos esforços feitos pelos pesquisadores em definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base para o magistério. Pelo menos nos últimos 20 anos, a partir de concepções

e orientações variadas, milhares de pesquisas sobre o ensino, os docentes e seus saberes têm sido produzidas na América do Norte, na Europa e em diferentes países de cultura anglo-saxônica. Da diversidade de enfoques presentes na literatura que focaliza os "saberes" ou "conhecimentos" do professor, surge uma base suficiente para produzir os trabalhos considerados sínteses, os quais buscam captar as diversidades teóricas e metodológicas das pesquisas, de um lado, ou, segundo critérios específicos, estabelecer agrupamentos, classificações e tipologias, de outro.

Os estudos nos quais sustento este trabalho, de Gauthier et al. (1998) e de Tardif (2002), correspondem a esse tipo de estudo, no qual seus autores buscam estabelecer diferentes classificações, identificando as diversas abordagens teórico-metodológicas que orientaram e orientam as pesquisas sobre o ensino de um modo geral, sobre a docência mais especificamente e sobre os saberes dos docentes propriamente ditos.

Gauthier et al. (1998) buscam aprofundar essa discussão, valendo-se das pesquisas sobre o trabalho docente produzidas atualmente, apontando que o saber necessário para ensinar não pode ser reduzido ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo reconhecendo que esse conhecimento seja fundamental.

Apesar disso, também se entendeu, por muito tempo, que as habilidades necessárias à docência podiam ser resumidas no talento natural dos professores, ou seja, no seu bom-senso e na sua intuição. Essas idéias preconcebidas prejudicavam o processo de profissionalização do ensino, impedindo a revelação de um saber desse ofício sobre si mesmo. É o que os autores denominam de um "ofício sem saberes" (ARROYO, 2000). Isso porque esses saberes permaneceram por muito tempo confinados na sala de aula, resistindo à sua própria conceitualização.

Simultaneamente, o ideal de criar uma pedagogia científica, de redigir um código do saber-ensinar, contribui para desprofissionalizar a atividade docente, visto que esse ideal de cientificidade demonstrou dificuldades de passar no teste da prática. Isso se deve ao fato de que esses códigos, construídos dentro dos moldes da racionalidade técnica, tinham a limitação de não levar suficientemente em conta a complexidade e as inúmeras dimensões concretas da situação pedagógica. Assim como as idéias preconcebidas de um ofício sem saberes bloqueavam a constituição

de saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária, científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do contexto de ensino, impedindo o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal, se caísse em outro, ou seja, passamos de *um ofício sem saberes a saberes sem ofício* capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que pouco são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula (GAUTHIER et al., 1998).

Nesse estudo, Gauthier tenta determinar um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, tentando revelar especificamente o saber da ação pedagógica. Os autores fazem um trabalho de síntese dos resultados de inúmeras pesquisas realizadas nas salas de aula nas duas últimas décadas, extraíndo elementos de convergência e examinando grande parte da literatura sobre o saber dos professores, em que diferentes analistas tentam estabelecer um “repertório de conhecimentos” que corresponda aos saberes profissionais próprios do professor e que lhe possibilitariam ao professor ensinar melhor. Segundo o texto:

de fato, mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos. No entanto, o conhecimento desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência (p.17).

Em relação às pesquisas que tentam definir um repertório de conhecimentos para a prática pedagógica, os autores afirmam que as mesmas podem ser interpretadas como uma série de incentivos para que o docente conheça-se a si mesmo, de tentativas de identificar os constituintes da identidade profissional e de definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério. Consideram (p.19) que “esse trabalho de pesquisa e de reflexão surge como uma necessidade, pois constitui uma condição fundamental para a profissionalização do ensino”; além disso, vêem-no como uma possibilidade de contornar alguns obstáculos da pedagogia, como o da atividade docente que se exerce sem revelar os saberes que lhe são inerentes e o das ciências da educação, que produzem saberes sem levar em conta as condições concretas do exercício do magistério.

Suas considerações acerca do trabalho docente refletem uma grande preocupação com a dicotomia entre “um ofício sem saberes” e “saberes sem ofício”, o primeiro porque bloqueava a constituição de um saber pedagógico e, o segundo, porque negava a complexidade real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional, ignorando o seu objeto real: “um professor, numa sala de aula, diante de um grupo de alunos que ele deve instruir e educar de acordo com determinados valores” (p.27).

Sendo assim, para identificar os saberes próprios do ensino, devemos levar em conta o contexto real no qual o ensino evolui, os autores apresentam uma concepção segundo a qual vários saberes são mobilizados pelo professor, que se abastece deles conforme sua necessidade (reservatório de saberes). Dentre estes saberes encontram-se os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica. (GAUTHIER et al., 1998, p.29-33)

Os saberes disciplinares correspondem ao tipo de conhecimento que o professor possui a respeito da matéria que ensina, e que são produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas. Para ensinar, o professor precisa dominar o conteúdo, então lança mão destes saberes que se encontram à disposição da sociedade na forma de disciplinas e, certamente, esse tipo de conhecimento influirá no seu ensino e na aprendizagem dos alunos. O saber disciplinar não pode representar de forma isolada o saber docente, mas faz parte de um reservatório de saberes disponíveis, juntamente com outros saberes.

Os saberes curriculares abrangem o conhecimento sobre o programa de ensino, onde certos saberes produzidos pelas ciências são selecionados e organizados pela escola para que sejam ensinados nos programas escolares. Para se tornar um programa de ensino, as disciplinas passam por uma série de transformações e adaptações, conforme as necessidades da escola. Além disso, também sofrem modificações por parte das editoras que os transformam em manuais e cadernos de exercícios e, após a aprovação do Estado, são utilizados pelos professores. Para planejar e avaliar as suas atividades pedagógicas, evidentemente o professor deve conhecer o programa oficial, que novamente poderá sofrer algumas transformações ao considerar as especificidades de seus alunos e sua prática.

Os saberes das ciências da educação incluem determinados conhecimentos profissionais adquiridos durante a sua formação ou em seu trabalho, que informam o professor a respeito da educação de um modo geral. Algumas noções sobre o sistema escolar, o que inclui os conselhos escolares, os sindicatos, as cargas horárias, bem como algo sobre a evolução da sua profissão, sobre o desenvolvimento infantil, etc. Esses conhecimentos dizem respeito a sua profissão especificamente, a escola e a educação, o que poderá ser desconhecido para a maioria dos cidadãos comuns, mas mesmo não estando relacionados de forma direta com a ação pedagógica, permeiam a sua existência profissional.

Os saberes da tradição pedagógica correspondem a uma concepção prévia do magistério, ou seja, uma representação da profissão, de uma pedagogia baseada na ordem, uma nova maneira de fazer a escola, instalada a partir do século XVII, quando o mestre passa a dar aulas dirigindo-se a todos os alunos ao mesmo tempo, numa forma de ensino mais simultâneo. Esses saberes da tradição pedagógica podem ser frágeis em alguns pontos, comportando muitos erros, por isso serão adaptados e modificados pelo saber experiencial e validados ou não pelo saber da ação pedagógica.

Os saberes experienciais são provenientes de suas próprias experiências ao longo do tempo, composto de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos, mas que se tornam atividades de rotina através das inúmeras repetições desse hábito particular, que também fica registrado no repertório de saberes do professor. Essas experiências que, na maioria das vezes, ficam delimitadas à sala de aula, revelam uma forma própria de agir, composta de estratégias e de maneiras de fazer que muitas vezes não são conhecidas publicamente.

Os saberes da ação pedagógica são os saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e que são testados e legitimados através das pesquisas realizadas em sala de aula. São atualmente os tipos de saberes menos desenvolvidos no reservatório de saberes do professor e, ao mesmo tempo, os mais necessários à profissionalização do ensino, visto que são fundamentais para a constituição da sua identidade profissional. Os motivos em que se baseiam suas decisões em sala de aula podem representar regras de ação passíveis de serem comparadas e avaliadas, servindo também para ser conhecidas

por outros professores¹. Antes de serem legitimados os saberes, mesmo estando presentes em toda prática profissional, permanecem em grande parte privados, sem serem submetidos a nenhuma comprovação, evidenciando uma espécie de jurisprudência particular, que não contribui para a formação de professores e nem para o reconhecimento do status profissional docente. No entanto, a determinação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino e a especificação dos saberes da ação pedagógica, constitui a preocupação de um movimento geral da pesquisa atual sobre o ensino, que busca identificar convergências desses saberes na sala de aula.

Cabe aqui ressaltar o ponto de vista dos autores, quando afirmam que “para profissionalizar o ensino é essencial identificar os saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes” (p. 34). Destacam sua dimensão epistemológica e política, pois cabe à própria categoria docente fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ela detém, apesar da distância proclamada entre a teoria e a prática, por se tratar de um ofício que geralmente não admite possuir saberes formalizados, dificultando o reconhecimento pelas outras pessoas da pertinência e especificidade de um saber pedagógico de alto nível que ele mesmo não reconhece.

Gauthier et al. (1998) e Tardif (2002), por exemplo, procuram conceituar os distintos saberes. Gauthier e seus companheiros argumentam que, ao contrário de outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. De acordo com eles, as pesquisas revelam um repertório com dois prováveis obstáculos: a própria atividade docente (ofício sem saberes, “em que qualquer um pode ser profissional”) e as ciências da educação (saberes sem ofício). Sua principal crítica é que as pesquisas sobre formação de professores são saberes distantes da realidade do professor. Destacam um ofício feito de saberes e esforços para a constituição de uma teoria geral da pedagogia mediante um modelo bem sucedido.

Com Tardif se reconhece a pluralidade e heterogeneidade dos saberes do professor, com destaque aos saberes da experiência, pois provêm de diversas fontes, como de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior, de conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, de conhecimentos oriundos

¹ Convém lembrar da importância do professor reflexivo de Schön (1992) e sua formação continuada.

de sua formação profissional, de conhecimentos curriculares veiculados por programas e manuais escolares.

Finalmente, se os saberes profissionais dos professores têm uma certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática: como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades. (TARDIF, 2002, p.264)

O autor afirma que os saberes profissionais dos professores são temporais, isto é, são adquiridos através do tempo, provenientes de sua própria história de vida, principalmente de sua história de vida escolar, e permanecem através de crenças e representações sobre a prática docente, que mais tarde são reativadas para solucionar seus problemas profissionais. Outro aspecto que caracteriza a temporalidade do saber é a estruturação da prática profissional (sentimento de competência e estabelecimento de rotinas de trabalho) nos primeiros anos da docência, quando edifica um saber experiencial, constituído de truques do ofício, de rotinas, de modelos de gestão de classe, etc. Além disso, os saberes são temporais porque são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, ou seja, de um processo de vida profissional de longa duração, durante o qual constrói a sua identidade e socialização profissional, marcada por fases e mudanças.

De certa forma, Tardif desprestigia um pouco a formação inicial e critica a Universidade. Para ele, a Universidade se distancia muito dos profissionais operantes no mercado de trabalho. Destaca que as pesquisas sobre o ensino investigam os saberes tais como são mobilizados e construídos em situações de trabalho, mas os conhecimentos teóricos que são ministrados nos cursos de formação concedem pouca legitimidade a esses saberes.

Suas críticas consistem numa referência ao modelo aplicacionista, não somente ideológico e epistemológico, mas um modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias, cujos problemas fundamentais ele descreve: “idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores” (p.271); e não considera as crenças e representações anteriores que os alunos possuem a respeito do ensino, que permanecem fortes e estáveis e serão reatualizadas no momento de sua prática profissional.

O autor considera algumas possibilidades promissoras para os pesquisadores

universitários, dentre elas, cita a elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores, e a possibilidade de fazer com que as disciplinas dos cursos de formação contribuam de outra maneira, reconhecendo nos critérios de promoção universitária, o valor real do trabalho de formação e do trabalho de pesquisa em colaboração com os professores.

A produção teórica sobre o profissional reflexivo desenvolvida por Schön (1992) influenciou as pesquisas sobre o saber docente. Segundo ele, os saberes do professores criam um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática. Com os conceitos desenvolvidos sobre o conhecimento na ação, deu-se grande impulso aos estudos sobre os processos de pensamento utilizados pelos profissionais do ensino, pois operaram uma crítica profunda à racionalidade técnica, que tende a reduzir a leitura da realidade a modelos teóricos desvinculados da realidade concreta.

Ao reconhecer o professor como um profissional reflexivo, ou seja, produtor de estratégias que orientam o seu fazer pedagógico, reconhece que o ato pedagógico encerra múltiplas dimensões, sendo quase impossível medi-las, prevê-las e controlá-las totalmente segundo métodos científicos. Além do que, ao lidar com as dimensões afetivas, relacionais, organizacionais, sociais, o professor precisa desenvolver mais do que uma racionalidade científica, ou seja, uma racionalidade prática. Por sua vez, o ato pedagógico, ao ser reconhecido na sua complexidade, instabilidade, contextualidade e singularidade, exige do professor práticas reflexivas que buscam responder às múltiplas necessidades das situações de ensino.

As pesquisas em torno da dimensão da experiência no trabalho docente fizeram surgir novas indagações, dentre as quais a importância e a necessidade da investigação sobre as características, a natureza e a origem da prática do professor considerado competente. Como observa Tardif (2002), para além do estudo dos saberes utilizados pelos professores, que se limitaram sobretudo a compreender a natureza destes saberes, suas origens e os modos de integração destes saberes ao trabalho docente, faz-se necessário abordar a questão da competência profissional dos professores, ou seja, a natureza do “saber ensinar”. O que sabem os professores? Que saberes estão na base da sua profissão? Trata-se de um conjunto de conhecimentos e competências ou trata-se de saber fazer, de atitudes ou

posturas? Onde são adquiridos esses conhecimentos: na formação inicial ou contínua, na experiência profissional ou em outros lugares?

Por outro lado, o reconhecimento de que nos fenômenos práticos, entre eles o ato pedagógico, existe uma reflexão na ação, componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber-fazer, motivou a produção de pesquisas que pudessem identificar e verificar como e quais são os conhecimentos dos professores produzidos no contexto das práticas docentes no interior das salas de aula. Nessa direção, começam a desenvolver-se estudos sobre o trabalho docente que visam delimitar um novo campo investigativo: a epistemologia da prática profissional, isto é, o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais de ensino em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas práticas profissionais.

Gauthier et al. (1998) reforçam essa tese ao afirmar que o ofício docente é feito de saberes, e que o desafio da profissionalização deve motivar-nos a investigar os saberes próprios do ensino, sendo necessária, para isso, a produção de estudos que consigam revelar o contexto complexo e real no qual os professores encontram-se mergulhados. *A epistemologia da prática profissional* intenciona, portanto, revelar e compreender como os saberes profissionais são integrados concretamente nas tarefas dos professores, e como e por que esses os incorporam, produzem, utilizam, aplicam, validam, transformam, resignificam ou abandonam, em função dos limites, das contingências e dos recursos inerentes às atividades educativas.

Tardif (2002), ao analisar os estudos empíricos sobre as práticas docentes nos EUA e no Canadá na última década, mostra que essas pesquisas caracterizam os saberes profissionais dos professores como plurais, compósitos, heterogêneos, por trazerem no próprio exercício do trabalho docente conhecimentos de fontes variadas e, conseqüentemente, de natureza diferenciada. Esses saberes são heterogêneos e de múltiplas naturezas, porque os professores no seu trabalho procuram atingir diferentes objetivos cuja realização não exige os mesmos níveis e tipos de competência e aptidão.

Esse mesmo autor, ainda em relação aos estudos sobre os saberes docentes, conclui que esses conhecimentos são personalizados, temporais e situados. São personalizados porque os professores lançam mão de saberes advindos da sua própria personalidade. Os professores possuem emoções, um corpo, uma personalidade, uma cultura, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos

contextos nos quais viveram anteriormente à sua inserção na vida profissional. São também saberes personalizados porque dificilmente podem ser dissociados das pessoas, da sua experiência e da situação de trabalho. São temporais porque são adquiridos através do tempo, por meio das estratégias de ensino, da incorporação de papéis do professor e da história de vida escolar pré-profissional. E temporais, também, por serem utilizados, validados e se desenvolverem no âmbito da carreira, durante um processo de socialização profissional de longa duração.

A carreira é, assim, um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho. Os saberes dos professores são também situados, ou seja, construídos em função das situações particulares e singulares de trabalho. É nessa relação específica de trabalho que esses saberes ganham sentido e validade. Nessa caracterização, aparece como central a importância da prática profissional dos professores no interior do contexto escolar como referência fundamental para a seleção e a produção de seus saberes pedagógicos.

Esse contexto informa e forma, contundentemente, os professores, de maneira a organizar seu trabalho e os processos de constituição de seus saberes, rotinas e estratégias de ensino. Para Tardif (2002, p.11),

[...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, lapidados e incorporados no processo de trabalho docente e que só têm sentido em relação às situações de trabalho concretas, em seus contextos singulares e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores do ensino.

Dessa forma, o saber abrange os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes: o saber, o saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2002), com um sentido mais amplo que o do conhecimento científico. Trata-se dos saberes da experiência profissional, apreendidos e incorporados em contextos situados e singulares de trabalho, no cotidiano da prática profissional. Pela sua particularidade, o ato de ensinar muitas vezes não permite a transposição linear dos saberes da formação profissional, é nesse espaço da prática que os docentes constroem outros saberes. E eles estão relacionados com a competência dos professores, que questionam com base neles, dentre outras coisas, a sua formação inicial e as reformas implementadas pelas políticas educacionais. Com base nas leituras que realizei, posso dizer que essa noção de saber contém a grande questão da

profissionalização, que busca a valorização e a legitimação dos saberes da experiência.

Quanto à formação contínua, nas últimas décadas, estudos e debates que procuram a melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas, também têm centrado suas atenções nas investigações sobre o professor. Os cursos de formação de professores têm sido repensados e a forma como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente tem sido amplamente investigada. Certamente, o aperfeiçoamento não é uma novidade, mas ele se limitou, por muito tempo, ao domínio das técnicas ou à familiarização com novos programas, métodos e meios de ensino.

Atualmente, todas as dimensões da formação inicial deveriam ser retomadas e desenvolvidas em formação contínua. O professor é visto como um sujeito capaz de gerar conhecimento ao enfrentar os problemas da complexidade da sala de aula e como alguém que possui crenças que influenciam seu trabalho. Portanto, o conhecimento docente é caracterizado como dinâmico e essencialmente heterogêneo, o que reforça a idéia de complexidade do trabalho docente. Por outro lado, para Nóvoa (1992b), todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e a valorização desse saber. É interessante também levar em consideração as etapas de desenvolvimento profissional docente e, nesse sentido, existem grandes diferenças de anseios e necessidades entre o docente em fase inicial, o que já adquiriu uma considerável experiência pedagógica e o que já se encaminha para a aposentadoria.

Por isso mesmo, alguns autores citados por Tardif (2002), afirmam que uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização como alunos, ou seja, os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.

Frente a este contexto, surge a necessidade de refletir sobre formação inicial e continuada de professores, investindo na valorização de seus saberes, suas experiências e seus valores, possibilitando, assim, práticas inovadoras. A formação

continuada deve proporcionar ao professor a reflexão sobre sua prática profissional e torná-lo mais autônomo no exercício de sua profissão. Tardif (2002) e Gauthier et al. (1998) ressaltam que, de uma maneira global, o ponto central de uma base de conhecimentos no campo do ensino reside na capacidade de atualizar e de validar o saber proveniente da experiência dos docentes, a fim de que ele não seja unicamente confinado ao domínio particular da prática individual, mas, que possa ser como um reservatório “público de conhecimentos”.

A solução apresentada frente à ausência de relação entre os saberes docentes e os conhecimentos acadêmicos, segundo Tardif (2002), está em romper com as barreiras que cercam os laboratórios, os gabinetes, os computadores, as salas de aula da universidade e os livros, rumo aos lugares de ação docente, com a finalidade de perceber como estes profissionais pensam, o que falam, como realizam o trabalho em sala de aula, como os programas escolares são efetivados, sua interação com alunos, pais e colegas. Desta forma, o estudo do ensino ou das formas de ensinar deveria surgir das construções dos saberes docentes, a fim de proporcionar reflexões sobre as práticas dos próprios professores por meio de seus trabalhos cotidianos.

A formação contínua de professores implica a mudança dos docentes e das instituições, investindo-se em experiências inovadoras bem sucedidas no contexto educacional, na valorização de seus saberes, valores e em seus modos próprios de construir o cotidiano escolar. Na verdade, é a articulação dos conhecimentos teóricos, obtidos através da formação permanente, com a prática pedagógica exercida pelos professores, que possibilita que estes questionem e reelaborem a sua prática docente, proporcionando uma reflexão na e sobre a sua ação. Compreendo que a formação contínua não deve apenas ser uma norma/exigência da escola ou do sistema em relação a cada professor, tampouco deve ser esvaziada de significação prática. Deve sim, ser elemento constitutivo dos próprios processos de formação.

Os professores devem estar sempre em processo de formação, buscando a ressignificação de suas práticas, conteúdos, conhecimentos e saberes que englobam toda a ação pedagógica. Dessa forma, destaca-se a importância da formação continuada, com vistas à qualificação, reflexão da prática docente, como uma maneira de valorizar os saberes experienciais dos professores.

Evidencia-se assim, que a formação profissional não deve estar voltada somente aos conteúdos teóricos, mas também se basear nas necessidades e nas experiências vivenciadas pelos professores. Nesse contexto, a criticidade, a inovação, e a teoria são elementos imprescindíveis para a formação de profissionais da educação, considerando-os não somente como alunos, mas também como atores de sua própria formação/autoformação. A formação docente não se dá apenas em curso de formação superior, compreende-se que esta se efetua durante toda a vida profissional, sendo o cotidiano da escola um espaço de formação, de reconstrução do saber pedagógico, de um corpo docente que troca experiências e ressignifica suas histórias de vida, tendo sempre a perspectiva de compartilhar saberes.

Sendo assim, a formação contínua deve superar a concepção do acúmulo de cursos, palestras, seminários, para assumir a reflexão sobre a prática em interação mútua. Este modelo de formação contínua propõe ações de tipo interativo-reflexivas. Assim, a formação é, em si, um espaço de interação em que é permitido aos docentes apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

Porém, sabe-se que as possibilidades de se estabelecer um modelo de formação reflexiva no âmbito da escola não é algo simples, pois envolve, ao menos, a discussão do papel social da instituição, dos pressupostos teórico-metodológicos e dos impactos relacionados às diretrizes emanadas dos outros órgãos gestores que definem os processos de avaliação da produtividade daqueles que fazem a escola no seu cotidiano.

2.3 Ciclo de vida profissional

Nos últimos anos, o trabalho docente tem sido objeto de estudo de diversos autores, como Costa (1995), Enguita (1991), Ferreira (2006a, 2006b, 2006c), Fischman (1998), Gauthier et al. (1998), Huberman (1992), Nóvoa (1992a, 1992b, 1995), (Oliveira, 2003), Tardif (2002, 2005) e outros. Desses estudos, que tentam compreender a complexidade do trabalho docente, destacam-se as inúmeras imagens e diferentes olhares na análise da situação atual do trabalho docente e das condições em que é desenvolvido. Sem dúvida, a sociedade do conhecimento e da globalização demanda um novo perfil de professor, com uma imagem atualizada e

qualificada, mas não podemos ignorar que o trabalho docente carrega uma longa história e, não obstante, esta é a história da vida dos próprios professores, de seus esforços e de sua condição (ARROYO, 2004).

Parte-se da observação de que futuros docentes, na condição de estagiários, geralmente mostram-se estimulados, criativos e bem dispostos para o exercício de suas atividades; mas, depois de formados, com o passar do tempo, alguns docentes acabam desestimulados, sem ânimo para o desempenho do seu trabalho, desejando ansiosamente o final da carreira (FERREIRA, 2006a). Segundo Tardif (2002, p.56), se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.

Sendo assim, para fazer a análise da construção dos saberes profissionais ao longo da carreira docente é preponderante que se considere as etapas vividas durante o seu ciclo de vida profissional. Essas etapas dizem respeito a todas as situações vivenciadas, revelando não só os aspectos profissionais como os pessoais.

Huberman (1992) afirma que, conceitualmente, há diferentes maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores; minha opção é pela perspectiva clássica, a da “carreira”, onde se delimita uma série de “seqüências” 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, sem que estas sejam vividas na mesma ordem, nem que todas as pessoas as vivam todas. Para Huberman,

o conceito de “carreira” apresenta, entretanto, vantagens diversas. Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da “vida” de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (1992, p.38).

Em seus estudos, o autor revela que o início da carreira representa uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho, ao que muitos autores chamaram de “choque

com a realidade", "choque de transição" ou ainda "choque cultural", noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho. Após uma seqüência de fases, a literatura clássica no domínio do ciclo da vida humana evoca um fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional. A postura geral é de que as pessoas libertam-se, progressivamente, sem se lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses de sua vida fora da escola, embora isso possa ocorrer em períodos diferentes para cada professor.

A carreira docente, segundo Huberman (1992), caracteriza-se por diferentes fases que constituem o ciclo de vida profissional dos/as professores/as. Essas etapas, a entrada na carreira (1-3 anos), a estabilização (4-6 anos), a diversificação ou questionamento (7-25 anos), a serenidade ou conservantismo (25-35 anos), bem como o desinvestimento (35-40 anos), que caracteriza o final da carreira, devem ser compreendidas numa relação dialética e não de forma linear e estática, pois dada a complexidade deste ciclo profissional, o mesmo pode sofrer interferências de uma série de variáveis.

Huberman admite que cada uma destas fases não seja de passagem obrigatória, e que existem aspectos ou situações pessoais, profissionais, contextuais que influenciam os professores. Entende que a vida dos professores é um processo, não uma sucessão de acontecimentos, e que esse processo não é linear, mas está repleto de oscilações ou regressões. Com isto quer dizer que a forma como a profissão é vivida desde o início, não é igual em todos os professores. Este fato será decisivo no modo como se chega ao fim da carreira, pois uns permanecem ainda entusiasmados pelo ensino, enquanto outros já estão desalentados pelo longo tempo de frustrações.

O autor caracteriza os primeiros anos como de sobrevivência e descoberta, apontando para a formação de duas atitudes frente à profissão. Os que se situam mais na sobrevivência sofrem, de modo particular, o choque com a realidade, centrando-se em si próprios e nas diferenças entre os ideais e a realidade. Os outros, que assumem uma atitude de descoberta, manifestam de forma viva o entusiasmo pela experimentação, o orgulho de ter a sua classe, os seus alunos e de

fazerem parte de um corpo profissional. Por conseguinte, a entrada na profissão não é vivida por todos da mesma maneira.

De 4 a 6 anos após o início da profissão, os docentes entram numa fase de estabilização. De uma forma geral, esta fase é caracterizada pela atitude revelada pelos docentes que se manifestam plenamente integrados nas escolas, e também revelam maior independência, consolidando seus conhecimentos pedagógicos. Os docentes estão cheios de energia física e intelectual, e mostram-se preocupados com a sua afirmação profissional. Essa etapa conduz a uma fase de experimentação e diversificação, onde os docentes vivenciam experiências pessoais diversificando o seu modo de atuação.

A fase da diversificação dá lugar ao “pôr-se em questão”. Os sintomas desse período indicam a possibilidade de uma sensação de rotina ou até de uma crise existencial face ao prosseguimento da carreira. Uns canalizam as suas energias para melhorar a sua capacidade como docentes. Outros centram a sua ação na promoção profissional investindo, por exemplo, no desempenho de funções de direção ou cargos administrativos. Outros ainda entram numa fase de verdadeira angústia existencial, submergidos pelo peso da rotina, e das frustrações cotidianas. Esta etapa corresponde ao “meio da carreira”.

Entre os 25 e 35 anos de carreira inicia-se a fase da serenidade ou conservantismo. Os docentes estão menos vulneráveis à avaliação dos outros, tornam-se mais reflexivos e mantêm uma “distância afetiva” maior em relação aos seus alunos. É um período em que se interrogam sobre a sua própria eficácia como docentes. Alguns assumem a atividade profissional de forma mais descontraída e menos emocional e centram-se na vida da escola e na própria vida docente. Outros, pelo contrário, sentem-se como nunca amargurados com a sua vida profissional, estagnam e não se revelam interessados na sua promoção profissional. Estes professores queixam-se de tudo, dos colegas, dos alunos, do sistema.

Próximo do fim da carreira, entre os 35 e 40 anos de serviço, está a fase de “desinvestimento”. Neste período os docentes libertam-se progressivamente do investimento no trabalho para consagrar mais tempo a si próprios. Na verdade, os docentes passam a desenvolver as tendências já manifestadas anteriormente, e novamente, cada um tem a sua maneira singular de vivenciá-las. O que está claro é o início de um processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, um

recuo face às ambições e aos ideais presentes no começo da carreira. Mas convém lembrar que são diversas as formas de viver a profissão e os modos de terminá-la.

Segundo Tardif (2002, p.261), os resultados obtidos em algumas pesquisas mostram também que a relação com a escola já se encontra firmemente estruturada no professor iniciante e que as etapas ulteriores de sua socialização profissional não ocorrem num terreno neutro. Ainda quanto à idéia de temporalidade, o autor afirma:

a idéia de temporalidade, porém, não se limita à história escolar ou familiar dos professores. Ela também se aplica diretamente à sua carreira, carreira essa compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional. Esse tema da carreira profissional, por sua vez, incide sobre temas conexos como a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional, as inúmeras mudanças (de classe, de escola, de nível de ensino, de bairro, etc.) que ocorrem também no decorrer da carreira profissional e, finalmente, toda a questão da identidade e da subjetividade dos professores, que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem (p.20).

Neste capítulo me dediquei a sistematizar o que a literatura diz sobre temas que considero relevantes para as análises apresentadas mais adiante. No próximo capítulo apresentarei aspectos da metodologia utilizada para essa análise.

3 METODOLOGIA

“Os professores se preocupam demais com o que os outros pensam, em tudo, até na hora de fazer uma greve. Mas não pode ser assim, o que nós pensamos? O que nós queremos?” (professora de Português)

3.1 A escolha da metodologia

A metodologia desenvolvida nesta investigação está basicamente ancorada nas proposições da pesquisa qualitativa, abordadas por Bauer e Gaskell (2004), embora utilize também métodos quantitativos (Gil, 2002) como o levantamento. Ao associar à abordagem qualitativa uma técnica quantitativa, pretendo que essa “mesclagem” metodológica permita fortalecer o delineamento da pesquisa, fornecendo subsídios importantes ao avanço das investigações.

Inicialmente, foi empregado o levantamento como instrumento de coleta de dados preliminares, o que permitiu identificar os docentes em seu contexto de trabalho, precedendo as entrevistas grupais e individuais. O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos (Lüdke, 1998).

O método da entrevista grupal ou grupo de discussão utilizado é bastante empregado nas pesquisas sociais científicas, especialmente na área da saúde, e na pesquisa social comercial, nas áreas de pesquisa de audiência da mídia, relações públicas, marketing e publicidade. Bauer e Gaskell apontam alguns estudos que tratam da dinâmica dos grupos: a avaliação da eficácia da comunicação (Merton & Kendall, 1946), e a tradição da dinâmica de grupo em psicologia social (Lewin, 1958). Além destes, existe os estudos recentes de Gondim (2002).

Bauer e Gaskell (2004) indicam as entrevistas grupais em várias situações. No caso deste estudo, julgo adequado usá-las para orientar um campo de investigação, explorar espectro de atitudes, opiniões e comportamentos, observar os processos de consenso e divergência, bem como adicionar detalhes contextuais a achados quantitativos. Estes autores sintetizam as características centrais da entrevista em grupo: a) uma sinergia emerge da interação social; b) é possível observar o processo do grupo, a dinâmica da atitude e da mudança de opinião e a liderança de opinião; c) em um grupo pode existir um nível de envolvimento emocional que raramente é visto em uma entrevista a dois.

Portanto, o modelo proposto nesta investigação deriva das entrevistas grupais, com características de grupos focais, sendo que diverge em alguns aspectos do modelo tradicional, como no número de participantes e suas relações sociais, sendo que no primeiro o número de participantes é inferior e o grupo é formado por pessoas desconhecidas entre si.

Para os autores, o roteiro básico ou “tópico guia” utilizado durante as entrevistas sugere o bom preparo do entrevistador e a utilização de perguntas adequadas. “Em sua essência, ele é planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa”, e supõe uma leitura crítica da literatura apropriada, o reconhecimento do campo, as discussões com colegas experientes e o pensamento criativo. Corresponde a um “conjunto de títulos e parágrafos” que deveria caber em uma página, funcionando como um lembrete para o entrevistador, além de “criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível através dos temas em foco”.

Por outro lado, destacam o uso da “imaginação social científica” para perceber quando temas relevantes que não estavam previstos no roteiro aparecem na discussão, o que deve levar à modificação do guia para entrevistas subseqüentes ou à desconsideração de tópicos que podem ter se tornado desinteressantes. Esse modelo corresponde à entrevista semi-estruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (Lüdke, 2005, p.34).

A técnica de “informantes-chave” provém de concepções formuladas por Minayo (1992), que os considera como “informantes particularmente estratégicos para revelar os segredos do grupo”. Embora este modelo seja derivado das pesquisas qualitativas na área da saúde, considero sua empregabilidade válida pela estratégia de representação do grupo social onde atuam. Ao selecionar os entrevistados é importante considerar que “a finalidade da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (Bauer e Gaskell, 2004).

A entrevista qualitativa fornece os dados básicos para a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação, uma vez que promove a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. Bauer e Gaskell (2004) destacam algumas considerações importantes quanto às entrevistas como a

preparação e o planejamento, a utilização de um roteiro aberto à maior amplitude e profundidade de informação, a seleção equilibrada dos entrevistados, o número sensato de entrevistas necessárias e principalmente, quanto às atitudes de confiança e segurança do entrevistador diante do entrevistado. Dessa forma, a interação, a troca de idéias e de significados e a diversidade de percepções que são exploradas resultam no envolvimento de ambos na produção de conhecimento.

Na entrevista individual semi-estruturada o docente pode discorrer mais livremente sobre sua vida profissional, baseado em um roteiro definido, ao qual o investigador tem a liberdade de incluir novas questões, para possíveis desdobramentos das respostas. Tendo em vista essa perspectiva, o roteiro que utilizei contempla questões relacionadas ao início do trabalho no magistério, às concepções sobre o papel da educação e a percepção da prática docente. E mesmo que o conteúdo mais amplo seja estruturado pelas questões da pesquisa, as perguntas funcionam como um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir.

Quanto à validade e à confiabilidade dos dados analisados, não existem medidas independentes que permitam verificar a sua exatidão, já que é um estudo das percepções dos próprios professores, provenientes, então, das proposições dos indivíduos sobre os fatos, e não dos fatos em si. Huberman (1992, p.58) afirma que,

confiando nas técnicas clássicas das entrevistas e numa verificação da sua coerência interna, devemos admitir que o relato fornecido poderia diferir do relato fornecido num outro momento da carreira ou de um relato fornecido por um observador. Todavia as investigações sobre a confiabilidade dos relatos biográficos são bastante otimistas. Por outro lado, torna-se difícil a um observador controlar a coerência da fundamentação da nossa própria trajetória profissional. Ao aceitar a importância de um relato pessoal, deve-se igualmente assumir as contingências dele decorrentes. [...] É o fato de querer dar um sentido ao passado e de o fazer à luz do que se produziu desde então até ao presente que nos leva até um modelo mais transformacionista, mais “construtivista” da memória do que aquilo que se imagina intuitivamente.

3.2 Desenvolvimento da coleta de dados

Tendo definido a construção dos saberes profissionais como o principal objeto de pesquisa a ser investigado, com base nos estudos de autores como Tardif, Gauthier e Nóvoa, parti para o trabalho de campo. Com esses referenciais e com o percurso metodológico ainda indefinido, realizei um levantamento de dados, com o

objetivo de conhecer o campo da pesquisa. A aproximação inicial com o campo de estudo foi de grande valia para começar a melhor delimitar o contexto em que seria desenvolvida a pesquisa. E após esta fase exploratória e a melhor delimitação dos objetos de estudo – a construção dos saberes profissionais e a satisfação/insatisfação dos docentes – escolhi a metodologia que melhor se adequasse às próximas fases da investigação. Sendo assim, a coleta de dados ocorreu em três fases.

Primeira fase - Nesta fase foi realizado o levantamento de dados resultando numa espécie de censo de toda rede pública estadual do município de Dom Pedrito. O método utilizado constituiu um recurso importante, pois foram obtidos dados indicadores das condições de trabalho dos professores (formação, regime de trabalho, tempo de serviço, nível de ensino e número de escolas que atuam), além de idade, sexo e naturalidade, nos arquivos das secretarias das escolas. As informações referentes ao perfil do professorado foram utilizadas para selecionar a instituição e o grupo onde seria aplicada a segunda fase da pesquisa.

Segunda fase - Como campo de estudo, optei pelo Instituto de Educação por oferecer todos os níveis do ensino básico, onde há docentes com experiências em diferentes níveis de atuação. Inicialmente estava prevista a formação de um grupo em cada um dos três turnos de funcionamento da escola. Apesar de haver disponibilidade da equipe diretiva em relação ao horário e o local das sessões, a maior dificuldade foi garantir a presença dos docentes em data e horário combinado. Apesar dos docentes do turno da noite estarem engajados num projeto de formação continuada, que lhes ocupava boa parte do tempo, eram mais receptivos. Assim cheguei até os meus sujeitos de pesquisa, profissionais da EJA – Educação de Jovens e Adultos, recrutados através de contato com a direção da escola e a coordenação universitária do projeto de formação continuada.

O grupo de discussão ocorreu em duas ocasiões. Havia 15 professores na primeira sessão e 17 na segunda, desses, 10 já haviam participado da sessão anterior, todos voluntários, durante o horário que seria ocupado pelas reuniões pedagógicas semanais ou pelo projeto de formação continuada. O intervalo entre uma sessão e a outra foi de 34 dias, tempo suficiente para a transcrição das falas e análise dos dados obtidos. Em relação ao roteiro o tempo dedicado a cada um desses itens variou conforme o número de participantes e o seu grau de

envolvimento. A duração de cada sessão foi de aproximadamente 2 horas, e as sessões foram realizadas na sala de reuniões e gravadas em aparelho digital.

Como já foi dito, as sessões do grupo de discussão foram duas. Participaram desta etapa da pesquisa 22 docentes, sendo 21 do sexo feminino e, apenas um do sexo masculino, representando a totalidade dos professores da Educação de Jovens e Adultos nessa escola. Eles atendem 375 alunos, entre os níveis Fundamental e Médio. Todos os docentes lecionam também em outras escolas das redes pública municipal e estadual, portanto, possuem vivências diversas quanto ao tipo de clientela que atendem, níveis de ensino, regime de trabalho, disciplina que lecionam e cultura escolar, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 1 - Características dos vinte e dois Docentes da EJA

Docentes	Tempo de Serviço	Nível de ensino	Disciplina	C/H	Nº de Escolas
A	41 anos	Médio e EJA	História e Geografia	32h	Duas
B	6 anos	Fundamental e EJA	Geografia	50h	Três
C	12 anos	Fundamental, Médio e EJA	Matemática e Física	60h	Uma
D	21 anos	Ed. Infantil e EJA	Artes	40h	Duas
E	15 anos	Fundamental e EJA	Ciências	40h	Duas
F	23 anos	Fundamental e EJA	Matemática	40h	Duas
G	10 anos	Fundamental e EJA	Ciências	40h	Duas
H	3 anos	EJA	Ed. Física	20h	Uma
I	20 anos	Fundamental, Médio e EJA	Português	40h	Duas
J	17 anos	Fundamental, Médio e EJA	Português e Espanhol	40h	Duas
L	16 anos	EJA	Literatura	20h	Uma
M	13 anos	Fundamental, Médio e EJA	Português e Espanhol	32h	Duas
N	18 anos	Fundamental, Médio e EJA	Matemática	40h	Três
O	3 anos	Fundamental, Médio e EJA	Matemática	40h	Duas
P	12 anos	Médio e EJA	Ciências	40h	Duas
Q	2 anos	Médio e EJA	Psicologia, Filosofia, Sociologia e Geografia	50h	Duas
R	9 anos	Fundamental, Médio e EJA	Inglês	40h	Duas
S	18 anos	Fundamental, Médio e EJA	História	40h	Duas
T	10 anos	Médio e EJA	Literatura	40h	Duas
U	3 anos	Fundamental, Médio e EJA	Português	40h	Duas
V	3 anos	Médio e EJA	Artes	20h	Uma
X	21 anos	Fundamental, Médio e EJA	Português e Literatura	40h	Uma

É importante considerar que nem todos os docentes têm o mesmo ponto de vista, ao mesmo tempo em que existe um número relativamente limitado de pontos de vista, sobre um tópico, dentro de um meio social específico. Isto quer dizer que o grupo poderá ser segmentado com relação ao tema, no entanto, empreguei um grupo onde as pessoas interagiram conjuntamente, puderam partilhar um passado comum ou um projeto futuro comum e, além disso, sua cultura, interesses e valores são mais ou menos semelhantes.

Embora não tenha previsto a realização da segunda sessão com o grupo, esta aconteceu porque foi necessário retomar alguns pontos que geraram dúvidas, bem como esclarecer diferentes impressões e observações emergentes no decurso do trabalho. Alguns docentes presentes na primeira sessão não compareceram na segunda porque estavam em horário de aula, mas novos docentes juntaram-se ao grupo. Desta forma, sendo em uma ou outra reunião, todos os docentes que trabalham na EJA da escola analisada foram ouvidos por mim. Como já foi dito, sua participação era voluntária e o que importa nesse tipo de entrevista é compreender as diversas concepções surgidas no grupo, de maneira que esse fato não influenciou no andamento do trabalho.

A realização do grupo de discussão permitiu levantar dados, que, posteriormente, ao terem sido analisados, possibilitaram selecionar os sujeitos para as entrevistas individuais, conforme o perfil apresentado.

Terceira fase - Com base nas observações obtidas nesses encontros e considerando a importância do relato dos próprios docentes das experiências vivenciadas em sua carreira, selecionei os três “informantes-chave”, com distintos perfis profissionais, principalmente no que se refere a tempo de serviço, número de escola em que atua e disciplina que leciona, e que tiveram bastante envolvimento nas discussões do grupo, apresentando diferentes argumentos ao expor suas percepções. Na etapa seguinte, esses seriam os sujeitos para as entrevistas individuais. Em minha opinião, este número de docentes torna possível a efetivação das entrevistas dentro do tempo previsto para sua realização e análise. E seguindo o que sugerem Bauer e Gaskell (2000), o grupo entrevistado apresenta uma variabilidade mínima adequada para contemplar os principais aspectos do perfil dos profissionais com os quais trabalhei.

O primeiro sujeito a ser selecionado foi o homem, com menos tempo de experiência e trabalhando em três escolas, sendo que uma da rede privada. No

grupo, em alguns momentos, fez intervenções polêmicas que geraram debate, como no caso da discussão sobre a responsabilidade do professor na formação dos alunos que cometem delitos. A segunda emergente dos grupos foi uma professora bastante experiente, com longo tempo de carreira, segura de si, principalmente quando se refere à questão das mudanças que acompanhou ao longo de sua carreira, sendo que suas concepções foram bem aceitas pelo grupo, que concordou com ela quando afirmou que, apesar das tentativas fracassadas, ainda há como solucionar os problemas educacionais no país. Por fim, a terceira professora selecionada, a meio caminho da carreira, lecionando nos três turnos da escola, desempenhou um papel questionador, diferenciado e cooperativo no grupo, pois interveio praticamente em todas as questões abordadas, ora questionando, ora sugerindo uma reflexão mais abrangente.

As entrevistas individuais foram agendadas conforme o tempo e lugar conveniente para o entrevistado e tiveram em média a duração de 1h15min. O roteiro das entrevistas foi específico para cada sujeito, elaborado após a análise do grupo de discussão, para tentar aprofundar e compreender melhor as diferentes percepções desses docentes. As entrevistas foram gravadas (com autorização prévia dos entrevistados) e transcritas posteriormente para que fosse feita a análise dos dados.

Por fim, a análise foi realizada cruzando-se referências das informações obtidas no grupo de discussão e nas entrevistas individuais, com base no referencial teórico apresentado. Esses dados foram submetidos a um processo de análise de conteúdo/análise temática (MINAYO, 1992) a partir de categorias analíticas decorrentes do referencial teórico.

No capítulo 4 apresentarei, então, os resultados obtidos na primeira fase dessa investigação.

4 PERFIL DO PROFESSORADO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE DOM PEDRITO

“E, às vezes, a gente diz: ah, se eu tivesse 20 anos com a prática que eu tenho hoje...” (Arlita)

A situação atual do magistério, que perdura por um longo tempo, intensifica o meu propósito de dar atenção especial aos docentes e suas trajetórias, desfazendo um encanto que ainda é legado das minhas primeiras aulas no Curso de Magistério, quando a realidade imaginada não se aproximava nem um pouco do quadro que vejo agora. Não sei se houve um tempo em que ser professora “valia a pena” como dizem algumas colegas, ou se ainda “vale” como afirmam outras, mas fomos atraídas pela profissão que era motivo de orgulho para nossos pais e significava uma possibilidade de ascensão para nós. Nesse contexto permeado de sonhos, não havia sinais de que a profissão passaria por tantas mudanças e que ao longo do tempo seríamos responsáveis pelo desempenho de tantos papéis, autoras de tantas ações, mas sujeitas aos percalços que enfrentamos diariamente no ir e vir da nossa profissão.

É importante considerar algumas informações da pesquisa realizada em 2003, “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...”, pela Unesco no Brasil, com o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), (UNESCO, 2004) que contempla características sociais, econômicas e profissionais e foi constituída a partir de questionários respondidos por 5 mil docentes da Educação Básica. Segundo os dados dessa pesquisa, dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens. As informações do estudo apresentam como resultado uma média de idade dos docentes de 37,8 anos, o que, considerado o panorama internacional, coloca os professores brasileiros como relativamente mais jovens. No Brasil, há uma concentração significativa desses profissionais nas faixas de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos (33,6% e 35,6% do total, respectivamente). Os professores jovens, com até 25 anos, somam 8,8% do total. Com mais de 45 anos se encontram 21,9% dos docentes.

Segundo esse estudo, sobre a educação superior dos professores, 67,6% deles afirmam ter concluído este nível de ensino – sendo que 61,9% o fizeram com formação pedagógica, ou seja, estão licenciados para a função que desempenham. Os docentes com apenas o ensino médio somam 32,3%, sendo que, dessa parcela, 83% têm formação pedagógica (modalidade normal). A respeito do tipo de estabelecimento que conferiu o título para a prática docente, observa-se que a titulação de pouco mais da metade dos professores (50,2%) foi concedida por instituições públicas de ensino. No que se refere à quantidade de horas semanais em que atuam em sala de aula, verifica-se que a maior proporção dos professores cumpre de 21 a 40 horas (54,2%). Os que trabalham de 1 a 20 horas apresentam proporção de quase um terço (30,9%) e 14,8% dos professores trabalham mais de 40 horas semanais. De acordo com o levantamento realizado, a maioria dos professores afirma trabalhar em apenas uma escola, ou seja, 58,5% dos professores. Os que trabalham em duas escolas são 32,2% e os que trabalham em três escolas somam 6,3%. Encontra-se, ainda, uma porcentagem significativa – 2,9% – de professores que trabalham em quatro ou mais escolas.

Nesse contexto, ao dirigir o olhar para a realidade do meu município, realizei um levantamento de dados nos arquivos das 11 escolas da Rede Pública Estadual de Dom Pedrito (Tabela I), obtendo informações relativas a 346 professores e professoras que atuam em diferentes modalidades de ensino (Tabela II), onde observei aspectos que remetem a dados encontrados em outros escritos do gênero, como o que foi citado anteriormente, cujas características são bastante comuns.

Tabela I

NÚMERO DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM DOM
PEDRITO - RS, POR NÍVEL DE ENSINO/2005

Nível de Ensino	Número de Escolas	%
Fundamental (completo)	05	45,4
Fundamental (incompleto)	03	27,3
Médio	02	18,2
Fundamental e Médio	01	9,1
Total	11	100

Tabela II

NÚMERO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM DOM PEDRITO - RS, POR NÍVEL DE ENSINO/2005

Nível de Ensino	Número de Professores	%
Educação Infantil	13	3,8
Fundamental	201	58,1
Médio	111	32,1
Educação de Jovens e Adultos	21	6
Total	346	100

Desses professores, 81% são naturais de Dom Pedrito (Tabela III), portanto, poucos são nascidos em outros municípios, o que denota certa tendência a que as pessoas permaneçam aqui depois de formadas.

Tabela III

NÚMERO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM DOM PEDRITO - RS, SEGUNDO A NATURALIDADE/2005

Naturalidade	Número de Professores	%
Dom Pedrito	281	81,2
Outros municípios	65	18,8
Total	346	100

Entre os aspectos pesquisados (idade, sexo, naturalidade, formação, local de formação, nível de ensino, número de escolas em que atuam, regime de trabalho e tempo de serviço), destacaram-se a idade e o tempo de serviço. Os dados revelam que 42% dos/as professores/as têm idade entre 41 e 50 anos, sendo que os/as professores/as mais jovens constituem apenas 6% desta amostra (Tabela IV). A média de idade dos docentes é de 44,4 anos, sendo superior à média nacional citada anteriormente. Portanto, grande parte dos professores passa dos 40 anos de idade, enquanto que poucos possuem menos de 31 anos, o que nos leva a entender que nos últimos anos diminuiu o número de pessoas que fizeram a opção pelo magistério ou, numa outra hipótese, que a abertura de concursos tem sido insuficiente para atender a demanda atual. Poderíamos indagar se, no caso de uma não escolha pela docência, isso poderia estar relacionado às dificuldades

enfrentadas pelos docentes, que raramente são divulgadas pela mídia, mas que não passam despercebidas por aqueles que têm algum familiar na escola, tornando menos atraente para os jovens a escolha da profissão.

Tabela IV

NÚMERO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM DOM PEDRITO - RS, POR IDADE/2005

Idade	Nº de Professores	%
21 – 30 anos	21	6,1
31 – 40 anos	93	26,9
41 – 50 anos	145	41,9
51 – 60 anos	78	22,5
61 – 70 anos	09	2,6
Total	346	100

Em relação ao tempo de serviço (Tabela V), cujos intervalos foram divididos conforme descritos por Huberman (1992), observa-se que 62% estão na faixa de 7 a 25 anos de serviço, e há apenas 16,2% com menos de 3 anos de serviço.

Tabela V

NÚMERO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM DOM PEDRITO - RS, POR TEMPO DE SERVIÇO/2005

Tempo de serviço	Nº de Professores	%
01 - 03 anos	56	16,2
04 - 06 anos	32	9,3
07 - 25 anos	215	62,1
26 - 35 anos	42	12,1
36 - 40 anos	01	0,3
Total	346	100

Segundo estudos de Huberman (1992, p.43), a fase onde se encontram a maioria desses professores/as é a fase da diversificação e do questionamento, tal como se viu no capítulo 2:

para uns, é a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a “crise”.

Ao mesmo tempo, observa-se que existem poucos professores em fase inicial da carreira, a qual Huberman chama de fase da estabilização, talvez pelos mesmos motivos que citamos anteriormente.

Além da idade e tempo de serviço, percebe-se que o número de mulheres no magistério é muito superior ao de homens, numa proporção em que 90% são do sexo feminino e 10% masculino (Tabela VI). Outro fator relevante é quanto à formação desses docentes: 92% possuem algum curso de graduação (Tabela VII), sendo que 89% deles são formados pela mesma Universidade (Tabela VIII). Por outro lado, o seu dia-a-dia é bastante árduo, 70% deles têm carga horária de 40h ou 60h semanais (Tabela IX), e para uma grande parcela essas horas são cumpridas em mais de uma escola (Tabela X), o que intensifica o seu esforço diário.

Tabela VI

NÚMERO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM DOM PEDRITO - RS, POR NÍVEL DE ENSINO, SEGUNDO O SEXO/2005

Nível de Ensino	Professores (H)	Professoras (M)	% Homens	% Mulheres
Educação Infantil	-	12	-	3,5
Ens. Fundamental	16	206	4,7	59,5
Ens. Médio	17	77	4,9	22,2
EJA	01	17	0,3	4,9
Total	34	312	9,9	90,1

Tabela VII

NÚMERO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM DOM PEDRITO - RS, POR MÁXIMO GRAU DE FORMAÇÃO/2005

Formação acadêmica	Nº de Professores	%
Magistério	28	8,1
Graduação	237	68,5
Pós-Graduação	81	23,4
Total	346	100

Tabela VIII

NÚMERO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM DOM PEDRITO - RS, SEGUNDO O LOCAL DE FORMAÇÃO – ENSINO SUPERIOR/2005

Local de Formação (graduação)	Nº de Professores	%
Universidade privada (URCAMP)	283	89%
Outras Universidades privadas	19	6%
Universidades públicas	16	5%
Total	318	100

Tabela IX

NÚMERO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM DOM PEDRITO - RS, POR CARGA HORÁRIA SEMANAL/2005

Carga horária semanal	Nº de Professores	%
20h	97	28
30h	07	2
40h	221	63,9
60h	21	6,1
Total	346	100

Tabela X

NÚMERO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM DOM PEDRITO - RS, SEGUNDO O NÚMERO DE ESCOLAS EM QUE ATUAM/2005

Nº de Escolas em que atuam	Nº de Professores	%
Uma	185	53,5
Duas	151	43,6
Três	10	2,9
Total	346	100

Pela observação das tabelas acima se percebe o apelo diário de quem é submetido continuamente às dificuldades impostas pelo sistema educacional e à dura apreciação por parte de pessoas que muitas vezes desconhecem suas convicções e anseios. Mas, em que sentido poderemos falar do professor como

profissional? Certamente iremos discorrer sobre vários assuntos, mas nenhum deles terá sentido se não estiver pautado sobre a sua própria percepção como professor(a) e nos saberes que veicula através de seu ensino e na convivência com seus pares, enquanto constitui-se como pessoa e profissional. Durante diferentes épocas e contextos o domínio técnico foi preponderante para que o professor cumprisse sua função, sem preocupar-se com quaisquer outros fatores que pudessem estar envolvidos. No entanto, para lecionar, além da capacidade técnica, era necessária uma dedicação maternal e certa investidura sacerdotal, que o tornava capaz de desempenhar com louvores a sua missão. Mas esse paradigma mudou, como mudaram a escola, os alunos e as famílias; é preciso, então, ver também o professor com os olhos de quem vê uma pessoa humana em busca da sua satisfação pessoal e profissional.

A seguir apresento a análise dos dados obtidos no grupo de discussão. Esse foi um momento importante da pesquisa, pois foi nesse contexto que pude conhecer as mais diversas concepções presentes naquele grupo, aproximando-as do meu objeto de pesquisa. Sem dúvida, a riqueza da interação propiciou um grande estímulo para a continuidade deste estudo.

5 O ESPAÇO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

“Para mim tem mais validade o encontro com as colegas, a troca de experiências, é uma coisa mais humana, mais vivida... A internet te passa alguma coisa e tem os livros que tu podes procurar, mas é na vivência e na aproximação das pessoas que está a troca, aí que há vantagem, tu discute e tu procura participar”. (Arlita)

5.1 A EJA como campo de trabalho dos participantes

O grupo de discussão que coordenei ocorreu com docentes da EJA. Como se sabe, a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil chega à década de 90 exigindo reformulações pedagógicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, dedica dois artigos (arts. 37 e 38), no Capítulo da Educação Básica, seção V, para reafirmar a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos os que não tiveram acesso na idade própria.

A modalidade – EJA – iniciou na escola onde desenvolvi esta pesquisa, no ano de 2002, tendo como objetivo oportunizar o acesso e a permanência dos alunos trabalhadores através de projeto educativo que leva em conta o conhecimento e a sua experiência de vida, suas necessidades como cidadão, respeitando suas vivências e conhecimentos por meio do redimensionamento do tempo e espaço da aprendizagem, tal como está descrito em seu Regimento Escolar.

A escola pesquisada é um Instituto de Educação da Rede Pública Estadual de Dom Pedrito, fundado em 1915, atendendo aproximadamente 1.208 alunos, distribuídos entre os cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio (Normal) e Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio).

5.2 Análise das sessões do grupo de discussão

O objetivo de realizar o grupo de discussão foi compreender a natureza e os processos de constituição dos saberes profissionais dos professores, no nível da análise sociológica, com isso recupero as concepções de autores como Schön que trabalha com o “profissional reflexivo” e Tardif que valoriza os saberes da experiência.

Schön (2000) defende a idéia da reflexão como elemento fundamental para o desempenho da atividade profissional, sendo necessário refletir sobre a nossa reflexão na ação, de modo a produzir boa descrição verbal dela. Isso porque, muitas vezes, a rotina e a repetição fazem o conhecimento prático tornar-se tão espontâneo que os profissionais não mais refletem sobre o que estão fazendo.

Tardif (2002), apesar de defender que os saberes docentes residem na capacidade que os professores têm de argumentar e explicitar as suas opções pedagógicas, também admite que boa parte das estratégias de ensino colocadas em prática pelos professores é dotada de uma ação reflexiva limitada, ou seja, o professor sabe o que faz até certo ponto, mas não necessariamente é consciente de tudo o que faz, no momento em que faz, e nem sempre sabe por que age de determinada maneira.

Tendo esses aportes conceituais como norte para orientação das análises deste estudo, sustento-me na idéia de que os saberes oriundos da experiência no trabalho e do trabalho cotidiano constituem o alicerce da prática e da competência pedagógica dos docentes, visto que essa é condição para produção e lapidação de seus saberes profissionais.

Além disso, os professores são atores sociais, sujeitos que assumem a sua prática valendo-se dos significados que eles mesmos dão, sujeitos que possuem conhecimento e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade docente por meio da qual eles a estruturam. O seu saber, portanto, é social, porque é partilhado por todo um grupo, porque utiliza referenciais espaço-temporais que consideram válidos para alicerçar a legitimidade das certezas experienciais que reivindicam, porque implica sempre o outro em situações de trabalho coletivo, numa organização social como a escola, dotada de regras e condicionamentos; ensinar é saber agir com outros seres humanos. (TARDIF, 2002).

Cabe ressaltar que vivemos uma época onde vários estudos demonstram o interesse dos pesquisadores pelo que os professores realmente são e fazem, deixando de lado a visão de que os professores seriam apenas agentes escolares, para vê-los como “atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão” (TARDIF; LESSARD, 2005).

A apresentação dos resultados ficará restrita ao mapeamento das respostas e comentários dos participantes dos grupos, com o intuito de identificar suas percepções no que diz respeito ao início do trabalho no magistério, às concepções sobre o papel da educação e à prática docente. Essas informações discursivas ganham significado ao serem confrontadas com o referencial teórico que ora apresento.

5.2.1 Início do trabalho no magistério

O ambiente acolhedor, com a disposição das cadeiras ao redor da mesa retangular, contribuiu para facilitar a discussão, evidenciando o interesse e a satisfação do grupo. Falaram da importância que atribuem a atividades como esta, onde são ouvidos e podem falar livremente, e o gosto que têm pela abordagem da sua vida profissional, que deveria também ser discutida em seus encontros de formação. Ocorreram divergências entre convicções e opiniões, gerando dados importantes, os quais certamente terão influência nos rumos da pesquisa.

Ao discutirem sobre como e por quê optaram pela profissão docente, muitos afirmaram que apesar de sua opção pelo magistério ter acontecido somente quando ingressaram na faculdade, reconhecem que inúmeros fatores interferiram nesse processo, principalmente a influência e a expectativa dos pais. O comentário da professora de Artes sintetiza:

... eu escolhi o magistério influenciada pelo tipo de criação que tive, tinha que fazer o 2º grau, fazer o magistério porque já saía com um diploma na mão. E daí a minha escolha foi o magistério, depois uma faculdade de Educação Artística, porque o que eu gosto é de artes, gosto de desenhar, de me manifestar; não sei de dar aulas em si é a minha vocação, mas artes é uma coisa muito difícil da gente seguir, então foi ficando, ficando, foi uma acomodação...

Este depoimento deixa transparecer que a escolha foi construída desde a infância e ao longo do processo de formação. Outros docentes basearam-se em experiências positivas com seus professores, e ingressaram no magistério com uma imagem idealizada ou distorcida da profissão, que aos poucos foi sendo redefinida, o que contribuiu tanto para a construção de um vínculo mais amadurecido com o

magistério quanto para sua fragilidade. O comentário realizado pela professora de História reflete esse argumento:

... tive duas professoras que me marcaram muito, então, sem querer, eu admirava elas, a maneira delas lecionarem, a maneira delas se comunicarem com a gente, uma na 5ª série (como marca!) e outra na faculdade. Sem querer tirei o magistério e depois entrei para o curso de História, onde também me identifiquei muito com uma professora e entrei bem dentro do que eu gostei mesmo, que era ser professora de História.

Em relação ao gênero, cabe ressaltar que somente as mulheres fazem referência à influência dos pais na escolha pelo magistério. Por outro lado, o único homem presente nos grupos, iniciou a carreira mais tarde do que as mulheres, sendo que vivenciou outras experiências de trabalho anteriores a esta e, da forma como relata, essa opção se deu quase por “acaso”. Havia escolhido a licenciatura somente com a intenção de dar continuidade aos estudos, quando estava concluindo, foi demitido e resolveu então prestar concurso para o magistério. Dessa forma se tornou um professor. Esses aspectos são semelhantes aos encontrados por Ferreira (2006b) em seu estudo sobre trajetórias escolares e profissionais de docentes militantes, segundo o gênero. Essa semelhança se repete quando o único homem participante reforça a importância do pai no estímulo aos estudos: “minhas irmãs haviam acabado o Normal e o pai resolveu ir para Pelotas para prosseguirmos os nossos estudos”.

Entre suas falas perpassaram certezas, dúvidas, constatações, sem evidenciar algum tipo de arrependimento. Alguns afirmam que a escolha foi baseada em sua vocação, a qual já estava definida desde a infância. O comentário feito por uma das professoras de Matemática é bastante ilustrativo quanto à imagem vocacional da docência:

... eu optei pelo magistério por vocação mesmo, quando era pequena morava na campanha, a casa era de madeira e pintavam com cal. Então, eu tinha uns cinco anos, seis, pegava um pedaço de cal e até grandinha eu ficava sempre escrevendo nas paredes, apanhava por escrever nas paredes, mas desde esse tempo eu queria ser professora, tinha vocação.

Ao serem questionados se voltariam atrás na escolha que fizeram, disseram gostar do que fazem e que provavelmente fariam a mesma escolha novamente, embora falassem da frustração em relação ao baixo salário e da impotência frente às dificuldades com os alunos. Alguns, inclusive, citaram as oportunidades que

tiveram para mudar de profissão, mas que preferiram continuar no magistério. Importante ressaltar que a maior parte dos docentes não possui experiências anteriores ao magistério, e os que as possuem, referem-se a um trabalho provisório, do qual não tinham muitas expectativas. Duas professoras revelaram possuir outra atividade além do magistério (uma tem uma loja de confecções e a outra tem uma padaria em sua casa), o que consideram um complemento à sua renda mensal, ou seja, esse trabalho permite compensar o que lhes falta no ensino.

Quando começaram a trabalhar como professores, todos já estavam habilitados, para a maioria essa habilitação foi adquirida no Curso Normal, sendo que para os outros, foi adquirida mais tarde no curso de graduação. Consideram que a formação em nível superior ampliou os horizontes de análise da docência e ofereceu conhecimentos mais aprofundados. Outro dado interessante é que para grande parte dos docentes a habilitação foi conquistada em escolas ou universidades particulares, somente um professor a fez em universidade pública. Esta é uma particularidade da região na qual estão inseridos, onde na época de suas formações, não havia instituições públicas; em contrapartida, apesar de serem habilitados em instituições particulares, a grande maioria iniciou a sua carreira em escolas públicas.

5.2.2 O papel da educação

As concepções sobre o papel da educação levaram a reflexões sobre o que é educar, o que é ser professor, quais as características para se tornar professor, qual a imagem que a sociedade tem da docência e vice-versa. Ao discutir essas questões, puderam comparar a visão educacional no início da carreira com a visão que possuem atualmente.

Embora alguns docentes conseguissem emitir opiniões que apontam para um modelo não tradicional de educação, seus argumentos se apresentam de modo fragmentado, não permitindo inferir uma idéia consistente em relação à tarefa que exercem. Ou seja, as concepções denotam controvérsias com relação ao papel do professor, por exemplo, que expressam um perfil de “transmissor do conhecimento”, “agente transformador” ou uma imagem vocacional e maternal da docência. Quando instigados a falar mais sobre esses temas, parecem confusos e, eu diria que, apesar das idéias não tradicionais, carregam os traços de uma formação acrítica e

centralizadora. Algumas concepções sobre o que é educar emergem dos depoimentos a seguir:

... educar é transformar. (professora de Literatura)

... educar é dar limites. Amor demais não faz mal, mas a falta de limites faz. (professora de Matemática)

... para conceituar educar a gente parte do princípio da educação familiar, como se educa um filho, sabe que uma hora ele vai ter que resolver problemas vai ter que se deparar com o mundo, eu procuro trabalhar com os meus alunos para que eles tenham autonomia. (professor de Geografia)

... educar é preparar para a vida, não é só dar o conhecimento mas que ele saiba se virar, esteja preparado para resolver problemas, escolher o melhor caminho... (professora de Educação Física)

Quando descreveram o que é ser professor, os docentes novamente trouxeram à tona as dificuldades enfrentadas no exercício da profissão, questionando as responsabilidades cada vez maiores e a desvalorização crescente. Foram citadas algumas situações em que se sentem impotentes pela falta de recursos humanos e materiais, incluindo também uma crítica de que a desvalorização do trabalho dos especialistas em educação, muitas vezes, contribui para o fracasso do aluno e do professor.

Essa desvalorização, segundo eles, se refere a não existência, muitas vezes, de um supervisor ou orientador educacional nas escolas, cuja presença consideram importante para o bom andamento do trabalho escolar, mais diretamente na orientação das questões pedagógicas para si e na parte afetiva para o aluno. Concordo que a função desempenhada por estes profissionais podem ser relevantes em determinados contextos, como é o caso da EJA, onde não existe uma proposta pedagógica bem definida na prática e os alunos possuem perfis distintos daqueles em que os docentes lecionam em outras circunstâncias.

Enfim, se, por um lado, suas concepções estiveram carregadas de uma imagem utópica da docência, por outro, denotaram ressentimento pela falta de reconhecimento do governo e da sociedade, do árduo trabalho que realizam. O depoimento do professor de Geografia revela satisfação, ainda que em outros momentos mencione as dificuldades enfrentadas, “ser professor é ter a gratificação da troca com diferentes opiniões e realidades; a gente cresce com isso e poucas profissões nos dão essa oportunidade”.

Outros docentes informaram diferentes concepções do que é ser professor, ora expressando dúvidas e incertezas quanto à sua competência técnica, e ora expressando desconforto quanto ao descaso dos governantes para com a educação.

... ser professor é ter que estar preparado para enfrentar diferentes situações todos os dias. Cada dia tu age diferente, e nem sempre tu estás preparada pra as situações que aparecem. Às vezes, me sinto muito despreparada, não sei se minhas atitudes estão corretas. Muitas vezes tenho que correr atrás dos alunos e dos pais. Eu tento. (professora de Português)

... eu tenho horror de escutar que ser professor é um sacerdócio... eu sou uma profissional em educação, eu quero fazer um trabalho bem feito... eu acho que não se pode idolatrar o professor... não gosto de dizer que é um sacerdócio, que ganho pouco... sou uma profissional e vou ter que lutar para ser mais valorizada financeiramente... (professora de Matemática)

... o professor que tem consciência do papel dele e de todas as questões que estão envolvidas em nossas profissão, sente-se impotente. No Estado, as escolas estão sucateadas, o Estado não cumpre com a sua parte, a nossa responsabilidade só aumenta cada vez mais, porque a nossa clientela vem cada vez com mais dificuldades e mais necessidades. E nós estamos sendo reciclados para atender isso? Nós estamos recebendo os recursos necessários? Não estamos, e é claro que os professores não irão resolver, podemos sim amenizar em parte... (professora de Literatura)

... quando fazem as pesquisas e os resultados mostram índices positivos, eles ficam com os méritos, porque foram eles que deram as condições. Se os índices forem ruins, os professores são incompetentes... (professor de Geografia)

Quanto às características para se tornar professor, o conhecimento e a qualificação profissional aparecem em destaque, isto não se pode negar, mas outras habilidades foram mencionadas, como o idealismo e a percepção para conseguir acompanhar as mudanças rápidas em nossa sociedade; dinamismo e sensibilidade; profissionalismo e comprometimento; responsabilidade e flexibilidade, amor pelo trabalho e bom humor. O que parece ocorrer é que os docentes conseguem identificar um perfil geral que lhes foi transmitido pela tradição pedagógica e por suas experiências acerca do que é demandado no exercício da docência, mas não conseguem identificar se este perfil estaria ajustado às habilidades e competências próprias de sua área de atuação, ou seja, àquelas que as reformas educacionais esperam de si.

Por outro lado, utilizam argumentos consistentes e são categóricos ao descreverem a imagem que a sociedade tem da docência, segundo a percepção

que possuem. A insatisfação expressada em suas falas deixa transparecer um forte sentimento de incompreensão, acompanhado do reconhecimento da perda do prestígio social.

... as pessoas acham que o professor tem todas as responsabilidades possíveis, e ele é pago para ensinar. Para muitos pais a educação das crianças é responsabilidade da escola, não é deles... (professora de Matemática)

... a sociedade sabe que o professor é importante, é fundamental, só que não consegue valorizar. Eu acho que a valorização tem que partir de nós, escuto professores que vão contra o próprio colega, ou seja, contra a sua própria profissão. Se partisse de nós nos valorizarmos e aos colegas que nós temos acesso, com certeza esse valor iria mudar. (professor de Geografia)

... para saber como a sociedade vê o professor, pensem nas nossas greves e vejam como eles agem, acham que o professor não deve fazer greve, são intolerantes. Quando o professor reivindica alguma coisa nas greves, a maioria acha que o filho está em casa perdendo aula. Infelizmente é assim, enquanto não estiver prejudicando, eles apóiam, mas quando se acham prejudicados, são contra... (professora de Ciências)

... infelizmente a nossa classe se preocupa muito com pais e alunos, até em momentos de greve, se pensassem em nós como categoria e houvesse mais união a gente iria muito mais longe. Isso é consequência da nossa falta de profissionalismo. A gente nem se vê como profissional, a gente se vê como "salvador da pátria"... (professora de Literatura)

As concepções sobre a imagem que os docentes têm da sociedade convergiram para uma discussão a respeito da mudança do papel do professor ao longo do tempo e o quanto isso contribui para que se sintam tão impotentes quanto sobrecarregados. As questões burocráticas, no que se referem ao distanciamento que há entre as exigências legais e o que ocorre na prática dentro da escola, contribuem para um certo desconforto. O comentário da professora de Espanhol ilustra as opiniões emitidas no grupo:

Eu vejo que tem muita hipocrisia porque as questões políticas influenciam muito a nossa vida, então a gente faz de conta que tem uma visão de uma lei maior, uma constituição, a gente faz de conta que é respeitado. Por exemplo, dentro da escola, na hora de fazermos nosso Projeto Político Pedagógico temos que observar as leis, mas isso fica tudo só no papel, onde está o retorno? No regimento está o psicólogo, o fonoaudiólogo e o psicopedagogo, mas isso não é proporcionado, os nossos alunos ficam com todas essas defasagens, os problemas dentro da sala de aula só aumentam e o professor tem que lidar com tudo isso.

É evidente que essa pode ser uma forma de passar adiante as responsabilidades, mas também traz à tona uma questão de extrema importância: a perda de referências que durante muito tempo foram responsáveis pela construção de sua identidade profissional. Nas palavras de Arroyo (2004, p.24), isto pode ser entendido como:

As políticas de formação e de currículo e, sobretudo, a imagem de professor(a) em que se justificam perderam essa referência ao passado, à memória, à história, como se ser professor(a) fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica. Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto.

Embora alguns tenham sido enfáticos ao responsabilizar a sociedade e sua gama de problemas sociais, políticos e econômicos pelo fracasso da educação, outros conseguiram perceber-se também como responsáveis por esse fracasso. Essa visão que em alguns casos pode ser considerada, também, como “redentora”, é evidenciada no depoimento do professor de Geografia, enquanto a professora de Português fez referências às oportunidades que a escola pode representar aos jovens.

A escola é o reflexo da nossa sociedade, então a nossa sociedade é a cara da nossa escola ou vice-versa. Está cada vez mais concentradora de renda, com mais discriminação, com mais problemas, com mais violência... a sociedade reflete aqui na escola e não tem como a gente fugir. Cada vez que se reprova um aluno a gente está formando talvez mais um assaltante, cada vez que a escola não consegue resolver o problema dessa gurizada que anda em cima do muro aí, olhando pra dentro do colégio, atirando pedra, está formando mais marginais. (professor de Geografia)

Eu tenho uma idéia idealizada de escola. Para muitos adolescentes humildes a escola é a única chance que eles têm de se salvar, vendo por esse lado eu acho que a escola deveria oferecer perspectivas que eles não têm e nunca vão ter na vida, como dança, teatro, convívio. Eu vejo a escola como um todo, eu acho isso tão lindo quando eles sentem prazer em aprender porque tiveram acesso a valores que na vida eles nunca vão ter, aí eles se sentem salvos da marginalidade. (professora de Português)

5.2.3 Os tipos de saberes que compõem a atividade docente

Os docentes revelaram ter ingressado no magistério com uma imagem idealizada ou distorcida da profissão, que aos poucos foi sendo redefinida, o que contribuiu para construir um vínculo mais amadurecido com a docência ao longo dos anos. Os comentários feitos pelas professoras de Literatura e de Matemática são bastante ilustrativos quanto à percepção distorcida da profissão por falta de conhecimento da mesma no início da carreira:

Mudou muito porque a prática é bem diferente daquilo que tu imaginas, e através do que a gente convive é que a gente vai amadurecendo, vai tendo outras visões e trocando idéias. Eu não tinha noção do que era o magistério, ser professor era mais abstrato, tu chegava, dava a tua aula e ia embora, não sabia quanta coisa estava envolvida dentro do ser professor, nem sabia das mais diferentes realidades que tu convives, porque tem classe social envolvida, tem o emocional, os colegas, tudo, toda a estrutura da educação. Com o tempo, eu me senti totalmente diferente, eu não sabia que pra ser professor tinha que ser médico, psicólogo, pai, mãe, ainda mais numa comunidade que é super carente, onde tu implora pra um pai ir na escola e nunca vão, nunca têm tempo, nunca podem, nunca têm um tempo pro filho, aí tu acaba deixando de pedir pra esse pai vir...

Eu acho que a maioria quando pensou em ser professor foi sem experiência, porque antes de ser professor sempre fomos alunos, e pensávamos que o que importava era a parte de conhecimentos. Eu queria ser professor pra ensinar, pra passar experiências, ensinar o aluno a aprender, a gente sempre pensa isso e daqui a pouquinho se depara com uma realidade diferente porque cada vez mais a exigência em cima de nós é maior. A gente tem que lidar com todo tipo de aluno, com todos os problemas, e no fim fica pesado em cima da gente, isso são coisas que eu não consigo concordar ainda, parece que a gente tá ali pra tentar resolver o problema de todo mundo e, às vezes, nem o da gente se consegue...

Outra argumentação parte da constatação de que no início da carreira alguns não conseguem delimitar sua identidade profissional, talvez pela falta de prática durante o curso de formação. Desse modo, o docente, de um lado, acredita que possui um embasamento teórico que lhe dá condições para o desempenho da função e de outro, sente-se despreparado para enfrentar na prática os desafios inerentes à profissão. Nessa ocasião, o próprio docente parece desconhecer as atribuições da nova função, e esse despreparo a que se refere está ligado principalmente às diferenças individuais dos alunos e às dificuldades apresentadas por eles, para as quais o docente exige de si mesmo respostas mais precisas do que aqueles paliativos que costumam ser utilizados. Na fase inicial da carreira, como foi descrita por Huberman (1992), os docentes revelam terem enfrentado o que o autor denomina de “choque do real”, marcado pela descoberta da distância entre os ideais

e o cotidiano da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade de efetuar na prática os modelos teóricos estudados no curso.

Esse sentimento, pouco a pouco, vai sendo substituído por uma sensação de maior segurança, aliada a mais tolerância e flexibilidade. Quando consegue fazê-lo com mais firmeza e confronto com o trabalho de outros colegas, percebendo algumas semelhanças entre eles, passa a modificar a sua maneira de agir, encorajado pelas experiências positivas que percebe nos demais. A fragilidade inicial já não representa uma ameaça para o seu bom desempenho, pois se percebe integrante de um processo maior, onde a busca pelas melhores estratégias de ação já representa uma constante em sua vida profissional, como se tivessem sido emancipados. Esta fase do ciclo de vida profissional é descrita por Huberman (1992) como o momento em que geralmente se pode atingir a estabilização ou passar a questionar, é acompanhada do sentimento de “pertença a um corpo profissional” e pela “independência”.

A tendência em avaliar a formação profissional como um processo construído ao longo da carreira, argumentação que prevaleceu, melhora o seu ajustamento ao perfil exigido pela sociedade, mas aumenta a sua responsabilidade no sentido da busca constante pela qualificação.

... a prática é que dá segurança e desinibe, contribui para a pessoa ter um “jogo de cintura” em sala de aula, até para ser mais condescendente com o aluno. Tem coisas que eu não aceitava e agora aceito, a gente vai se tornando mais sensível, maleável, compreensiva; uma pessoa que está iniciando no magistério não tem isso. (professora de Literatura)

... quando a gente começa a ser professor é muito radical, com o tempo a gente vai vendo o trabalho dos outros e vai mudando. Se passa por uma experiência não muito boa, vai procurar não repetir isso em sala de aula e alguma lição ela trouxe... (professora de Ciências)

... a preparação do professor é no Normal e na faculdade, mas ali tu não sabe se gosta ou não, e depois quando coloca em prática aquela teoria vêm as frustrações, vêm as dúvidas... será que era aquilo que tu querias? (professora de Artes)

... às vezes, a gente diz “ah, se eu tivesse 20 anos com a experiência que eu tenho agora...” (professora de Espanhol)

Embora a maioria tivesse iniciado a carreira após o término do curso Normal ou da graduação, uma professora disse que sua experiência foi diferente, pois começou a trabalhar já no primeiro ano de faculdade, sem noção de didática e sem prática de estágio: “no primeiro ano da faculdade eu já estava aqui dando aulas,

então nem essa teoria eu trouxe, na verdade a faculdade foi só um apoio”. Entendo que essa experiência tem sido bastante comum na atualidade, pela escassez de professores em determinadas áreas como a Matemática e a Física, muitos acabam sendo contratados antes do término do curso, criando um problema para o docente, que tendo sua atuação antecipada, muitas vezes ainda não está preparado.

Um perfil docente capaz de atender às diferentes situações em relação às necessidades dos alunos ou para resolver problemas de falta de estrutura nas instituições em que trabalham, exige o desempenho de diferentes papéis. Mesmo quando consegue fazê-lo, algumas vezes o docente não se sente preparado para tal, e essa insegurança vem juntar-se a outros motivos que geram insatisfação e desencanto. Os docentes acreditam que a sociedade confunde esses papéis profissionais porque desconhece suas especificidades, tais como, as atividades de um psicólogo, de um fonoaudiólogo e do próprio docente. Ball (2005), em seus estudos sobre as reformas educativas, expõe que:

Significativamente, portanto, as tecnologias de política de reforma do setor público não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor, assistente social ou enfermeiro. (p.546)

A discussão sobre o grau de satisfação atual dos docentes em relação ao início da carreira foi bastante acirrada, enquanto uns discutiam a importância da experiência que já vivenciaram e que lhes dá mais segurança, outras acham que já houve tempos melhores para o magistério. Há visível tendência de expressar uma satisfação natural decorrente do tempo de carreira por sentirem-se mais seguros e mais preparados, concomitante com uma insatisfação crescente pelas dificuldades que enfrentam e pela perda do que definem essencialmente como valores morais.

Quanto à satisfação, se refere basicamente à segurança, sentem-se mais preparados, possuem mais experiência, têm mais embasamento, aprenderam a lidar com pessoas e situações diferentes, têm mais liberdade para expor as suas idéias, reivindicar e têm mais autonomia para criar as aulas. Uma professora de Ciências concluiu que o domínio em seu campo de trabalho é maior, que hoje percebe o verdadeiro sentido da educação, sente-se inserida nesse processo, mais consciente, mais madura.

No que se refere à insatisfação, ela aponta para a perda do apoio da família, para a sobrecarga no trabalho, para as diferentes funções que acumulam e para a falta de qualificação profissional. Percebo que essas dificuldades são comuns e geram uma grande discussão entre os docentes, que apesar de reconhecerem a sobrecarga e as dificuldades, atribuem diferentes níveis de responsabilidade para os segmentos família e escola. Além da falta de limites e de respeito, citam o desinteresse do aluno pelo conhecimento e a desestruturação da família como outros problemas latentes. Têm uma idéia muito clara a respeito da sobrecarga, mas não conseguem determinar de quem é a responsabilidade por isso, e fazem uma análise do contexto social em que estão inseridos.

Dentre as dificuldades analisadas por eles, surgiu a questão da inclusão, sobre a qual as opiniões divergiram, mas conseguem reconhecer diferentes necessidades que existem não só entre os portadores de necessidades especiais, mas também entre alunos com problemas de disciplina e aprendizagem.

O comentário feito pela professora de Física é bastante ilustrativo quanto à dualidade dessas percepções:

Eu estou cada vez mais feliz com a minha profissão porque é aquilo que eu queria e eu me sinto realizada. A parte financeira ninguém está, só que tem muita coisa aqui que me preocupa, me preocupa o aluno, quando a gente começou tinha aluno com muito mais pique no estudo, mais interesse, educação, sair com uma bagagem boa daqui e agora isso me deixa frustrada, triste, a gente queria dar mais e não consegue.

Além disso, há outros aspectos revelados como o cansaço de quem está no final da carreira ou a frustração de quem se sente sobrecarregado, e isso, segundo eles, impede um bom desempenho no trabalho.

Quanto ao final da carreira, seguindo a seqüência de fases da docência, sugerida por Huberman (1992), a última etapa, “o desinvestimento”, pode ser negativo (desencanto) ou positivo, ensinar renovação ou conservadorismo. Esse desencanto pode ser percebido nas falas a seguir:

... eu achava uma profissão bonita, glamourosa, rentosa, feminina... escolhi uma faculdade dentro da educação, e gostava, agora não sei se gosto tanto, mas gostava muito de dar aula, podia estar com o maior problema e entrava pra sala de aula e esquecia tudo, adorava dar aulas, não que não goste, mas agora com o cansaço de tantos anos, eu não tenho tanto vigor, mas eu me realizava, trabalhei com adolescentes e como gostava... (professora de História)

... eu acho que a grande frustração é em relação à impotência, à desvalorização do Estado, porque a gente tem um aluno que se tivesse outra estrutura com certeza teria outro tipo de formação, outra vida e a gente, às vezes, fica amarrado, porque o tempo é corrido, a gente tem que trabalhar muito. Uma frustração seria essa, de não conseguir fazer um bom trabalho, isso eu acho que se passa em todos os setores, orientação, supervisão, todos, que quando têm que organizar alguma coisa falta um recurso, um salão para teatro, um ginásio para educação física, uma série de coisas... (professor de Geografia)

O depoimento seguinte foi feito pela professora de História, que mais tarde foi sujeito na etapa das entrevistas individuais deste estudo. Em seus 41 anos de carreira demonstra um forte vínculo com o magistério, mas suas reflexões trazem também certa amargura e desencanto com a profissão:

... e houve mudanças, muitas mudanças, e eu fico menos satisfeita porque a valorização do professor não é a mesma, o nível dos alunos também, em qualidade, o prestígio do professor caiu, a situação do professor junto ao aluno não tem aquela mesma relação professor/aluno, passamos por um patamar de vulgaridade decepcionante, falta respeito, limite. E para não ficarem sozinhos e abandonados a escola é um refúgio pra eles.

A esta afirmativa juntaram-se várias outras, que foram explicitando o paradoxo em que vivem, se por um lado há um desencanto, por outro, continuam acreditando que pode haver “uma saída para a educação”.

Dentre os problemas que encontraram está a reprovação, vista não só como um insucesso do aluno, do professor e da escola, mas como responsabilidade também dos pais, que estão delegando à escola uma função da qual se omitem. Estes, muitas vezes, passam a ver a reprovação como consequência natural, o que na opinião dos docentes poderia ser revertido através de uma orientação mais séria na família, onde houvesse valorização e uma expectativa mais positiva em relação aos estudos. Essa preocupação fica evidente na fala da professora de Língua Portuguesa:

... Eu não consigo ver como natural isso, a impressão que eu tenho que é um jogo, uma loteria, eles estão arriscando, se conseguirem passar tudo bem, senão tudo bem também. Parece natural, mas eu não consigo ver como uma coisa natural, reprovar para mim é a maior decepção do mundo. Mas para os pais é uma coisa natural. Eu acho um absurdo isso. Outros querem que o filho seja aprovado, mas não estão nem aí se ele aprendeu ou não.

No aspecto da formação, o assunto trouxe à tona a insatisfação em relação ao projeto de formação continuada de que o grupo participa no momento. O que

emergiu nos grupos de discussão foi que embora necessitem de atualização e qualificação, esta não seria a forma adequada de fazê-lo, porque segundo seus depoimentos, os temas abordados não contemplam as especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Em síntese, a falta de identificação com o projeto parece contribuir para a insegurança profissional, com repercussões na sua prática pedagógica. Os depoimentos de três docentes, uma professora de Matemática, um professor de Geografia e uma professora de História, ilustram os problemas vivenciados nessa experiência:

... É, mas esse trabalho não tem adiantado muita coisa, até a supervisora fez um relatório e mandou para a coordenadora dizendo que esse trabalho não está satisfazendo as nossas expectativas. Depois que a gente reclamou, melhorou um pouco, e nós precisamos, então deveriam fazer um projeto só para nós...

... Tem coisas boas que foram do nosso interesse, mas o que revolta a gente é que foi coisa imposta, se querem nos dar alguma coisa então perguntem o que nós queremos, não é? A gente é obrigada. Se perguntassem pra gente se a gente quer, como a gente quer, qual o nosso interesse seria diferente, a gente iria aproveitar mais.

... Acho que tudo tem os dois lados, tem o lado que a gente precisa e que a gente troca muita coisa entre a gente, que é o nosso cotidiano, e tem os momentos em que a gente precisa também de pessoas de fora para não ficar só fechada entre nós, então a gente encontra outras pessoas, vê as outras experiências de escolas de EJA, vê o que a gente pode melhorar. Só que esse trabalho veio imposto de cima para baixo. Eles querem demonstrar que a educação está sendo valorizada...

Da forma como se referem ao projeto, parece-me que o fato de ter sido elaborado por um órgão superior do sistema educacional limitou as possibilidades de adequação às suas especificidades. Entendo que faz parte de um discurso pedagógico mais amplo, o qual não foi reinterpretado segundo o discurso específico deste contexto escolar e sua fragmentação se refere às dificuldades de adaptação e direcionamento.

Em relação a outras alternativas de formação, demonstram uma remota satisfação e atribuem a falta de motivação para as reuniões pedagógicas à improdutividade das mesmas. Percebo que não têm bem claro o valor dessa formação, entendem que nesses encontros são tratados assuntos mais próximos da sua realidade, mas ainda não os valorizam pela troca entre os pares, ou pelo menos não têm consciência disso. Dito de outra forma, os saberes que permeiam esses

encontros ainda não são percebidos pelo grupo. Duas professoras falam com reserva sobre o assunto:

... os professores não gostam das reuniões pedagógicas porque têm lugares onde as supervisoras tornam as reuniões chatas, não são produtivas; quando trazem exemplos diferentes, as reuniões ficam mais motivadas e são boas. (professora de Ciências)

... quando dizem que não tem reunião sai todo mundo numa felicidade, mas já que temos que ter, que seja agradável. (professora de Matemática)

Dentre os tópicos discutidos, a aspiração profissional para os próximos anos gerou comentários que permaneceram entre a vontade de investir em qualificação profissional para melhorar a prática em sala de aula, e o desejo de reduzir o número de horas trabalhadas para aliviar a sobrecarga de trabalho.

Nesse sentido, os docentes demonstraram reconhecer que há necessidade permanente de qualificação para se manter na profissão, isto ficou evidente quando a discussão centrou-se no perfil que eles acreditavam estar sendo requerido pela sociedade. O fato de que a sociedade solicita cada vez mais que um profissional tenha conhecimentos e domine técnicas multidisciplinares, segundo eles, contribuiu para que muitos decidissem fazer pós-graduação.

O que parece ser um sentimento geral dos docentes, com raras exceções, é de que para ser competente profissionalmente ele precisa fazer com que seu aluno aprenda, e isso depende de sua formação e aperfeiçoamento. Mas isso trouxe à tona um problema: basta dominar o conhecimento para ser competente? São unânimes ao afirmar que, além do conhecimento, o professor precisa ser afetivo e contribuir para que o aluno se torne uma pessoa melhor. Reconhecem a responsabilidade na formação do cidadão e o trabalho singular com seres humanos. Não seriam estes também os motivos pelos quais entendem merecer mais respeito e valorização?

As concepções sobre profissionalização apontam para duas idéias predominantes: enquanto alguns evidenciam a necessidade de rever sua profissionalização, para outros, a idéia de vocação ainda está muito presente. Estes exemplos ilustram as opiniões emitidas no grupo:

... a primeira coisa que tem de mudar é o próprio professor achar que ele é a tia, a mãe, porque isso está incutido na sua cabeça. Eu me sinto "profissional da educação", sou uma professora de matemática, estou aqui para passar o conhecimento e para ajudar o meu aluno a aprender. Não

posso ser responsável para resolver todos os problemas deles porque eu não tenho competência para isso. E é isso que colocam sobre o professor, que ele tem que ter aquela responsabilidade porque o pai e a mãe não estão em casa e o aluno passa o curso todo aqui... dizem que o aluno tem problema, a gente ouve coisas horrorosas, mas o que a gente pode fazer? (professora de Matemática)

... existe profissionalização quando há um fortalecimento da própria categoria, precisa ser reconhecido e identificar-se como aquela pessoa que está ali não só para passar conhecimentos, mas para tentar conduzir uma outra pessoa. Reconhecer que tem falhas, que é falível, que precisa de métodos, que precisa de um plano de trabalho bem elaborado, mas que haja uma compensação, que a gente possa cobrar os nossos direitos e os nossos deveres... (professor de Geografia)

... eu acho que não tenho muita consciência se sou um profissional ou não, tem horas que eu não me vejo como um profissional. Às vezes, eu falho em alguma coisa que fico pensando “mas eu não estou sendo profissional, porque falhei em tal coisa”. Essa coisa de ser mãe, ser tia está tão impregnada na gente, que se a gente falha em algum desses momentos, acha que falhou como profissional. Outro dia encontrei uma ex-aluna e ela mencionou a cirurgia da mãe, sobre a qual já havia me falado, levei um tempão para lembrar, eu me senti péssima por isso, parecia que tinha falhado como profissional. Isso dá uma confusão na cabeça da gente, essas funções que foram atribuídas para nós... (professora de Português)

Por fim, considero que houve dificuldade ao discutir-se sobre profissionalização, parece que não se preocupam muito com esta questão, ou seja, foi um tema sobre o qual a discussão somente evoluiu após propor uma reflexão a respeito de alguns dados históricos sobre o percurso do professorado em busca dessa profissionalização. Por outro lado, há discordâncias entre autonomia e subordinação, alguns entendem que hoje em dia têm mais autonomia no trabalho, outros entendem que não, que essa autonomia é relativa e pressupõe subordinação.

Com as considerações realizadas neste capítulo, tentei demonstrar a percepção dos docentes em relação aos temas que havia proposto e também a outros que surgiram espontaneamente em seus relatos. Suas contribuições permitiram conhecer o que pensam do trabalho que realizam e como se sentem em relação a ele, além de possibilitar identificar alguns saberes que foram construídos, através das experiências que contam e da aproximação que fazem da perspectiva inicial e do momento que vivenciam agora. Esta foi uma reflexão coletiva, cuja vivência de um promoveu a rejeição ou a identificação com a vivência de outro.

6 AS PERCEPÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA

“Estou menos satisfeito que no início, no início eu já fui mais iludido, no início a gente pensa que encontrou o que gosta, só que a gente vai pesando todos os prós e contras, de repente a gente tem que trabalhar manhã, tarde e noite, tem que trabalhar com adolescentes, com crianças, com adultos, preparar aulas, corrigir provas e avaliações, então com isso aí a gente acaba pensando - será que vou passar o resto da minha vida assim, sem parar nunca, na correria?” (Telmo)

As trajetórias pessoais e profissionais mostram que o desenvolvimento da vida profissional não é simples. São vários os acontecimentos que marcam essa trajetória. E eles se diferenciam de docente para docente. Os trajetos são singulares e os saberes são construídos por meio de fatores pessoais, familiares, religiosos, coletivos e outros.

Cabe aqui lembrar Nóvoa (1992a, p.15), que ao retomar a afirmação de Jenifer Nias "o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor", enfatiza a importância de olhar a vida e a pessoa do professor, pois, a partir daí, é possível responder a questão "porque é que fazemos, o que fazemos na sala de aula", colocada na base do debate sobre a construção do processo de identidade profissional do professor.

Ao analisar o perfil profissional dos três docentes, suas manifestações no grupo de discussão e suas declarações durante a entrevista individual, colhi percepções que parecem reveladoras sobre a trajetória de cada um/uma e as escolhas e julgamentos que fazem.

Para analisar esses aspectos, inspirada na idéia de que os saberes docentes são, em grande parte, moldados na e pela experiência, através de um longo processo de socialização profissional, cujas origens são as experiências profissionais dos professores, focalizarei as experiências dos nossos informantes com o ensino, a fim de pôr em evidência os saberes que eles consideram fundamentais. Convém lembrar as questões pelas quais me oriento: como se deu a construção dos saberes profissionais de docentes e como os mesmos vêem as possibilidades da sua ocupação, frente ao grau de valorização que essa recebe da sociedade. Para analisar o conjunto de informações decorrentes dos depoimentos apresentados, juntamente com o referencial teórico, trato das questões relativas aos

saberes na base do ensino – Knowledge Base², analisando aspectos que parecem relevantes, em seguida focalizo a satisfação e as aspirações profissionais segundo a concepção dos docentes.

Dessa forma, ao abordar o percurso profissional dos entrevistados, considero o que contaram sobre sua formação inicial, os diferentes momentos de sua carreira e as ações de formação continuada nas quais se envolveram. A partir desses dados, busco identificar a importância que cada um dos três docentes dá para cada um desses processos, para poder traçar, minimamente, como foram constituindo sua forma de ver a docência e se portar nela, enquanto constroem seus saberes profissionais.

Arlita, Isolda e Telmo são nomes que tomei emprestados de professores que marcaram a minha formação, e serão, a partir de agora, os nomes fictícios que utilizarei para me referir aos três docentes entrevistados.

Os três docentes foram destacados do grupo da EJA, posso dizer que possuem trajetórias e tempo de carreira distintos e é a ordem decrescente de anos de experiência no magistério que tomei como critério para a breve apresentação das trajetórias, bem como ao longo da análise aqui realizada.

Entendo que devo destacar alguns pontos quanto aos seus perfis e trajetórias, pois são esclarecedores em relação à posição que ocupam.

O número de escolas em que atuam varia de um docente a outro. Com exceção de Isolda que atualmente trabalha em apenas uma escola, os outros dois têm duas ou três escolas diferentes. A necessidade financeira, que provoca o acúmulo de carga horária e empregos, foi apontada como um elemento de desqualificação do trabalho pelos docentes desde o grupo de discussão.

Neste estudo, Telmo é o docente com menor tempo de experiência no magistério, possui seis anos de prática, Isolda exerce há 12 anos e Arlita possui o maior tempo, quarenta e um anos de atuação, entre uma aposentadoria e uma nova nomeação. Os docentes seguiram percursos bastante variados em termos de atividades profissionais até chegar à Educação de Jovens e Adultos, onde atuam.

A carga horária de Arlita, Isolda e Telmo atinge uma média de 47h semanais de atuação docente nos mais diversos níveis de ensino, como citado anteriormente. Essa situação está de acordo com os dados do perfil do professorado da rede

² Termo utilizado pela literatura norte-americana que trata sobre os saberes que servem de base para o ensino. Veja-se, por exemplo, Tardif (2002).

pública estadual de Dom Pedrito segundo os quais 70% dos professores trabalham acima de 40h semanais, enquanto que os dados encontrados na pesquisa realizada pela UNESCO, MEC e INEP (2003) mostram que 14,8% dos professores entrevistados trabalham em sala de aula.

Já o estudo realizado por Odelius e Codo (1999) indica que a maior parte dos professores brasileiros (como média 51,4%) trabalha 40 horas semanais na escola, havendo uma proporção de 28,6% (como média) que trabalha 20 horas (p. 224).

Outro estudo realizado pela CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (s.d.), com relação ao Estado do Rio Grande do Sul, aponta que 69,7% dos docentes trabalham 40h semanais. Esses dados mostram que a “intensificação” do trabalho docente (APPLE, 1987) nesta região corresponde à média encontrada no Estado, mas é maior que a média nacional.

Enfim, trata-se de um docente homem e duas docentes mulheres, que foram selecionados de um total de 22 docentes, destes, somente um homem. As mulheres representam a maioria também na Educação de Jovens e adultos, sendo que na Rede Pública Estadual do município a que pertencem elas representam 90,1%, e no Brasil, segundo pesquisa da UNESCO (2004), representam 81,3%.

Segundo Enguita (1991, p.52), o aumento proporcional da presença das mulheres no magistério, ao longo do tempo, é um processo que pode acontecer por diversos motivos. O autor cita dentre esses motivos, os seguintes: para a ideologia patriarcal o ensino é uma das atividades adequadas para as mulheres como preparação para o exercício da maternidade; os homens se afastam por causa dos baixos salários; a idéia de converter os docentes em fiéis transmissores da cultura e moral dominantes e defensores da conformidade com a ordem estabelecida; a escola ainda é um dos poucos setores de emprego em que as mulheres recebem o mesmo salário que os homens. Mais adiante o autor aponta para as conseqüências que esse processo de feminização tem tido para o ensino.

A seguir, inicio com uma breve apresentação das trajetórias individuais e, em seguida, passo à apresentação e discussão dos principais achados, oriundos dos dados coletados nas entrevistas, onde focalizo o início do trabalho no magistério, as concepções sobre o papel da educação e a percepção da prática docente.

6.1 As Trajetórias

6.1.1 A trajetória de Arlita

Arlita, com 60 anos de idade, reincidente na carreira, possui esse traço peculiar em relação aos seus colegas, está a meio caminho de seu segundo “mandato”. Dos 41 anos de carreira, 27 anos pertencem à primeira nomeação, onde se dedicou ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, e desde 1990 atua na Educação de Jovens e Adultos. Arlita tem regência de classe nas duas escolas onde trabalha, com alunos do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, e está vinculada somente à rede estadual.

Sua formação envolve a Escola Normal, realizada em escola privada, de 1961 a 1964; os cursos de Estudos Sociais e Ciências Sociais em universidade privada, de 1975 a 1980; e o curso de pós-graduação em Psicomotricidade, realizado em 1983, também em universidade privada.

“Estreou” (palavra utilizada pela própria Arlita) no magistério em 1965, com 18 anos de idade, como professora de música, numa escola estadual, até 1971, quando casou e foi transferida para Porto Alegre, onde assumiu uma 1ª série. Em 1975 retornou para Dom Pedrito, iniciou a faculdade de Estudos Sociais e o ensino de História (disciplina que leciona até hoje). Em 1980 foi transferida para a escola onde realizei a investigação. Em 1988, com 42 anos de idade, ficou viúva. Aposentou-se com 27 anos de serviço, em 1995. Durante esse período foi vice-diretora por três anos, mas permanecendo em sala de aula até a aposentadoria. No mesmo ano prestou concurso e retornou ao magistério, compelida pela situação econômica e a necessidade de pagar o estudo dos filhos. No ano seguinte foi contratada por mais 12h.

Guarda boas lembranças de professoras que marcaram a sua infância. Atribui a elas o ingresso e, de certa maneira, a permanência na profissão, eram modelos que admirava e queria imitar. Hoje Arlita atua em duas escolas, onde concilia 32 horas semanais de trabalho, com adolescentes e adultos, revela muito prazer em ser professora e diz estar inteiramente dedicada à sua profissão.

De toda essa trajetória, posso dizer que onde mais gostei de trabalhar foi com os adultos, é muito bom trabalhar com eles, eles vêm com sede. Como não tiveram estudo em um período normal, foram excluídos pela

sociedade, eles consideram a gente como aquele professor que eu queria ser considerada, eles têm amizade, respeito, admiração pelo que represento na vida deles. Como isso é gratificante! A gente se sente responsável por eles. Isso me traz mais satisfação pessoal, se eu consigo fazer com que modifiquem um pouquinho a maneira como eles vivem...

6.1.2 A trajetória de Isolda

Isolda tem 43 anos de idade e 12 anos de atuação docente. É natural de Porto Alegre. No Ensino Médio, cursou o Científico. Sua trajetória profissional teve início quando trabalhou como balconista em uma loja e depois como secretária num escritório da CEEE. Em 1991, divorciada e com quatro filhos, veio morar em Dom Pedrito para acompanhar o pai que havia se aposentado. Quando estava no segundo da faculdade, em 1994, iniciou a lecionar através de um convênio entre o Estado e a Universidade, depois passou a ser contratada. Fez curso de pós-graduação em Matemática, nos anos de 1999/2000, na mesma universidade privada em que cursou a graduação. Sendo que no ano 2000 foi nomeada pelo Estado para lecionar Matemática.

Durante sua trajetória lecionou Matemática em três escolas da rede estadual, hoje cumpre 60 horas semanais na mesma escola. Ela é a única - dentre os 24 docentes que participaram do grupo de discussão - que atua somente nessa escola, onde trabalha há dez anos. Atualmente possui aproximadamente 370 alunos, distribuídos entre as 15 turmas em que leciona Matemática e Física. Assim, Isolda acumula uma tripla regência de classe, no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos e, além disso, possui mais uma atividade para complemento da renda familiar. Nos intervalos entre as aulas, Isolda ajuda sua funcionária no atendimento a uma pequena loja de confecções.

Considera o magistério como uma profissão para a qual foi preparada e onde tem a responsabilidade de fazer com que os alunos aprendam os conteúdos que deve ensinar.

Em 1994, procurei o convênio com a universidade, onde a gente dava aula e eles pagavam a faculdade pra gente, fui na escola e eles precisavam de professor de matemática, física e ciências, pra assumir teria que pegar as três disciplinas. Eu me apavorei porque ou eu pegava tudo ou não pegava nada. Aí peguei tudo claro, eram 20h. Eu fazia faculdade e dava aulas manhã, tarde e noite. Ia à aula somente duas noites, nas outras eu dava aula. Como gostaram muito do meu trabalho e de uma colega, no ano seguinte a diretora conseguiu contratos emergenciais para nós...

6.1.3 A trajetória de Telmo

Telmo é o caçula de uma família de quatro irmãos, todos professores. Quando perguntei se o exemplo de suas três irmãs teria influenciado a sua escolha pelo magistério, ele afirmou que não. Tem 41 anos de idade, e destes, apenas seis foram dedicados ao magistério. De maneira diversa a Arlita e Isolda, seu ingresso na carreira se deu um pouco mais tarde, primeiro foi cobrador de ônibus, trabalhou em oficina lixando carro e foi bancário durante cinco anos.

Quando fala sobre o início de sua carreira profissional, deixa clara a sua opção por não interromper os estudos, e descreve-se como “filho de pai pobre” que sempre deixou bem claro que todos os filhos precisavam estudar. Suas irmãs já haviam concluído o Curso Normal e resolveram mudar-se para Pelotas a fim de que prosseguissem seus estudos, fazer faculdade. Trabalhava de dia e estudava a noite, assim concluiu o Ensino Médio de Preparação para o Trabalho. Depois fez dois anos de Administração numa universidade privada, mas resolveu abandonar e fazer o curso numa instituição federal. Pensou em fazer Direito, mas optou pelo curso de Geografia por ser à noite e assim poderia continuar trabalhando. Quando iniciou o curso não tinha intenção de lecionar, queria apenas continuar seus estudos, porém, desempregado, prestou concurso e foi nomeado professor.

Em 1999 veio para Dom Pedrito, onde assumiu a disciplina de Geografia em duas escolas da rede pública. Há dois anos leciona também em uma escola privada. Telmo possui regência de classe nas três escolas onde atua, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, na rede estadual e na rede privada. Entre as três escolas, atualmente possui um regime de trabalho de 50 horas semanais, entre ensino fundamental, médio e EJA.

Um professor tem que ter idealismo, porque tem que ter um sonho em transformar alguma coisa. Eu sonho em transformar a sociedade, então eu acho que professor que não tem isso, já era...

6.2 O ingresso no magistério e a opção pela docência

O início da trajetória como docente foi marcado para os entrevistados, por momentos impregnados de ansiedade, medo, insegurança e o peso de todas as

responsabilidades próprias da atuação profissional. No entanto, há uma diferença entre os que se tornaram professores através do Curso de Graduação e a professora que vivenciou o curso Normal. Os primeiros, quando refletem sobre a prática, o fazem de forma mais racional e menos utópica, ou seja, elementos como abnegação e devoção não estão presentes. No entanto, a professora que freqüentou a escola Normal revela uma base mística no que se refere à religiosidade que, segundo ela, está consolidada em sua prática. Por outro lado, os primeiros, não puderam dispor de conhecimentos pedagógicos antecipados, por isso foi necessária uma fase especial de adaptação aos novos conhecimentos da prática na docência.

Ao relatarem como e porquê optaram pela profissão, há na fala das docentes mulheres uma referência à questão da vocação e do modelo de professoras que lhes serviram de exemplo:

Eu estava na 5ª série e elas representavam umas pessoas cultas, um padrão de vida bom. A maneira de se vestirem chamava muita atenção, eu achava que tinham personalidade, isso me marcou tanto que eu pensava “quando for professora eu vou ter um bom guarda-roupa para cada dia apresentar uma roupa diferente”. Na escola onde estudava a maioria das professoras eram freiras (se vestiam igual) então quando chegava uma diferente chamava mais atenção. Eu gostava muito das explicações delas e tinham uma maneira de se comunicar com os alunos muito boa, eram carinhosas, alegres, divertidas... (Arlita)

Eu admirava minhas professoras e queria imitá-las, pegava os óculos do meu pai porque professora tinha que usar óculos e ficava na frente do espelho falando como se estivesse dando aulas, riscando guarda-roupa, esse tipo de coisa, bem de criança, mas que já mostrava a minha vocação... (Isolda)

Percebe-se uma visão mais ingênua sobre a docência na fala dessas professoras. É como se a pessoa já nascesse com aptidão para o ensino. Parecem, assim, descaracterizar o lado profissional que envolve o trabalho do professor.

Telmo teve uma história bastante diferente, e ela começa a ser contada exatamente no ponto que segue:

Mesmo bancário, fiz dois anos de administração de empresas numa universidade privada e não me acertei com o curso. Então resolvi fazer um curso na federal, e noturno, porque eu trabalhava. Pensei primeiro em Direito, mas teria aulas durante o dia, então Geografia me pareceu mais conveniente, porque era noturno e eu podia continuar trabalhando. Quando estava me formando fui despedido, fiz concurso para o Estado, passei e

me tornei um professor. Quando iniciei o curso não tinha intenção de lecionar, queria apenas continuar estudando...

Considero importante chamar atenção para o fato de que para os três docentes entrevistados, a carreira possibilitou ascensão semelhante, principalmente a um melhor nível sócio-econômico. A esse respeito, as palavras de Valle (2002) ilustram a situação vivida pelos docentes:

O acesso ao magistério representou assim uma elevação no nível sócio-cultural e sócio-profissional individual, mas também uma certa ascensão sócio-econômica. Apesar da situação profissional incerta em que se encontram os professores da Educação Básica Brasileira, o magistério se aproxima cada vez mais das profissões assalariadas de classe média, embora seja apenas em termos simbólicos, o que parece favorecer uma certa unidade no interior do corpo docente. (p.221)

Arlita menciona também que outro motivo da sua opção pela profissão, foi o fato de que no magistério “não existe pressão de patrão sobre empregado”, porque somos autônomos, temos estabilidade e não existe “concorrência” entre colegas, solicitei que falasse mais sobre isso, e ela foi sucinta: “no magistério não tem aquela cobrança de cima, de muito perto. Temos a orientação, a direção, a supervisão, mas que não se faz com autoritarismo e sim com diálogo”. Fica claro sua intenção de evitar essa situação quando opta pela carreira docente, por isso questiono se não se sente pressionada pela parte burocrática, pelos prazos e o preenchimento de documentos necessários, como os cadernos de chamada, planos e provas. Ela responde que não representam forma de pressão, entende que fazem parte de sua obrigação e responsabilidade. De maneira geral, ao se referir a estes componentes do trabalho, todos dizem ser a parte menos prazerosa.

Na verdade, essa situação parece refletir uma autonomia relativa, pois como diz Nóvoa (1992b, p.27): “a retórica atual sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores são muitas vezes desmentidas pela realidade, e os professores têm a sua vida cotidiana cada vez mais controlada e sujeita a lógicas administrativas e a regulações burocráticas”.

Por outro lado, segundo Contreras, citado por Bolívar (2002):

... a perda do controle autônomo dos meios, objetivos ou processos de trabalho pode ser um índice de proletarização. Atualmente, a retórica da autonomia do professorado inscreve-se no quadro das políticas de descentralização e desregulamentação do ensino (p.90).

A seguir apresento uma reflexão que a entrevistada fez com emoção ao relembrar de fatos importantes que marcaram a sua vida pessoal e profissional, e para isso, gostaria de considerar a idéia de Bolívar (2002):

Na trajetória de vida, habitualmente, costumam destacar-se certos acontecimentos (mudança de local de trabalho, questões familiares ou pessoais, experiências) que produzem um “corte” ou “trauma” na carreira ou socialização profissional e, por isso, contribuem para modificar/inverter a trajetória de vida ou a identidade profissional... (p.80)

Arlita possui em sua trajetória um fato que parece ter deixado marcas indelévels em sua vida pessoal e profissional. Após 23 anos de serviço, ficou viúva e assumiu o trabalho do esposo em um escritório de compra e venda de gado, foi destemida e determinada, mostrou um lado que não condizia com aquela mocinha sonhadora que viu no modelo de suas professoras “bem vestidas” a possibilidade de ascensão pessoal e profissional. Depois de um período de dois anos atendendo também aos negócios no escritório, Arlita volta a dedicar exclusivamente ao magistério. Ao falar sobre isso Arlita tem os olhos cheios de lágrimas. Em suas palavras:

Eu vivi aquele momento, mas não gostaria de continuar ali, foi o que eu fiz, porque o magistério era melhor, mais tranquilo; por isso eu não consegui, não me achei ali, era um trabalho mais para homem. Então eu disse - não, eu sou laranja, nasci laranja e vou ter que morrer como laranja, eu sou professora e vou ser professora a minha vida inteira - e voltei. E continuei a mesma professora, porque aquilo ali não acrescentou nada...

De seu trabalho no escritório de compra e venda de gado não traz boas lembranças, diz que era “trabalho para homem”, porém, reconhece que essa atividade refletiu no seu magistério porque “agora posso alertar mais para a valorização do estudo, pela dificuldade das coisas que eu vivi”, e prossegue citando um exemplo: “às vezes os alunos perguntam - mas a senhora já andou lidando com isso? E eu respondo - sim, vocês não me conheciam, mas eu não fui só professora”. A princípio atribuiu algum benefício a esse trabalho, porém, ao dizer “continuei a mesma professora porque aquilo ali não acrescentou nada” não reconhece que essa atividade pudesse ter reflexos em seu trabalho docente. E nesse ínterim, Arlita continua, desenvolvendo aleatoriamente os seus saberes profissionais...

Segundo Bolívar (2002):

Quase todos os estudos sobre o ciclo de vida são unânimes ao revelar que, entre os 44 e os 55 anos de idade, perde-se a energia e o ímpeto anteriores, que cedem lugar como “estado de ânimo” ou de mente à serenidade no ofício ou “integração do ego” (Erickson), em suma, um certo *patamar* na evolução da carreira. Os docentes costumam sentir um certo desalento de meter-se em novos projetos... Observa-se uma certa “interiorização”, como dizia Jung, nesse período da vida. Não importa quão grande seja o desencanto, sempre há uma tendência – conforme a célebre frase do Cândido de Voltaire – a “cultivar o próprio jardim”, a enfatizar mudanças qualitativas de vida, a repelir problemas e compromissos institucionais (p.56).

Nesse sentido, ao retornar à carreira docente, Arlita rompe com a seqüência natural do seu ciclo de vida profissional. Ela relata que a situação econômica, a viuvez, e o estudo dos três filhos foram aspectos relevantes nessa decisão. No entanto, sua fala revela um prazer tão grande com o “ser professora”, que me leva a deduzir que Arlita apenas prosseguiu o seu alegre caminho de aperfeiçoamento pessoal e profissional porque atingiu um “estado de alma” (Huberman, 1992, p.43), onde a sensação de confiança e de serenidade aumentou, não cedendo lugar ao “desinvestimento amargo” da profissão.

Quanto à Isolda, a opção pela carreira docente se deu quando já estava casada, era mãe, retornou para Dom Pedrito e decidiu fazer a faculdade de Matemática. Depois de considerar a possibilidade de fazer Direito ou Jornalismo, diz que retornou com o firme propósito de ingressar numa faculdade na área da Educação. Afirma que sempre gostou de Matemática e sempre admirou o trabalho de ensinar.

Apesar de não conviver com professores na família, Isolda relata que o exemplo do pai pode ter influenciado a sua escolha: “meu pai sempre trabalhou no meio dos engenheiros, vivia com livro de matemática, estudando, porque gostava de conversar com os engenheiros de igual pra igual, estava sempre por dentro de tudo que era assunto de matemática”. Suas professoras no Ensino Médio também a incentivaram: “eu era bem cobrada por elas, eram bem rígidas comigo, até na correção de provas, porque sabiam que eu iria continuar, então me cobravam mais do que cobravam dos outros”. Ao relatar sobre o início de sua carreira, confirma alguns impactos que são característicos, segundo a literatura, dessa fase do ciclo de vida profissional. Em seu primeiro ano de docência, sua maior dificuldade foi conciliar o trabalho com os estudos.

O desenvolvimento profissional de Telmo foi fortemente influenciado por sua formação familiar e pelos trabalhos anteriores à atividade docente, os quais refletem em seu modo mais racional de ser professor na escola. Um outro aspecto fundamental de sua constituição profissional docente, sobretudo nos seus primeiros anos de docência, foi a mudança radical de um trabalho altamente burocrático como o de bancário para uma atividade com características tão diferentes como o ensino.

O saber docente de Telmo foi elaborado e/ou reelaborado para atender à especificidade das três escolas, duas de caráter público e uma de caráter privado. Assim, a fala de Telmo expressa uma multiplicidade de elementos que compõem os seus saberes docentes, que são marcados pela interação coletiva e são também saberes experienciais - construídos na própria prática do professor. Dessa forma, ele afirma que a formação acadêmica e a experiência se complementam, e que, às vezes, não consegue estabelecer uma separação entre essas duas dimensões, embora considere a experiência fundamental.

6.3 O Papel da Educação

6.3.1 O que é educar

Educar, na concepção de Arlita é “preparar para vida”, mas ela ressalta que onde trabalha no Ensino Médio sente-se impotente porque o currículo não prevê o uso da tecnologia (informática, internet), então os alunos acabam saindo sem esse preparo que, segundo ela, seria essencial para enfrentar a vida e o trabalho. O preparo para a vida, preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, intencionalmente pode parecer correto, visto que o ensino traz consigo esse objetivo implícito, mas até que ponto as nossas escolas estão preparadas para oferecer essas condições? É disso que Arlita está falando, de um contexto que não permite estabelecer uma relação coerente com o que se diz e o que se faz, ou seja, o que está previsto mantém distância do que pode ser efetivado.

Para Isolda, educar é fazer com que o aluno conheça o conteúdo e é dar limites. Com esta preocupação com o conteúdo Isolda revela uma visão de professor “transmissor do conhecimento” e, ignora, em parte, a singularidade do trabalho docente, que tem como objeto o ser humano. Assim, a concepção de educar com o foco no professor como transmissor de conhecimento e detentor do saber remete a

uma base teórica behaviorista de ensino-aprendizagem. O behaviorismo, fruto da modernidade, aponta para o professor técnico, que detendo a teoria, transmite conhecimentos pré-definidos, sem refletir sobre sua prática.

Percebo que sua preocupação está ancorada na formação técnica, principalmente quando Isolda afirma: “quero que o aluno chegue no ensino médio e tenha condições e que depois consiga fazer o vestibular, entende?”. Em outro momento ela torna a refletir: “eu sou amiga dos meus alunos, converso com eles, dou uma paradinha de cinco minutos na aula... só que não envolvo a parte sentimental com a parte de sala de aula, eu não misturo essas coisas. A gente tem que saber separar esse tipo de coisa”. Entretanto, considero que esta é uma tarefa difícil, como pondera Tardif (2005):

...os ofícios e profissões que lidam com o outro, com certeza nem sempre têm contornos bem delimitados... as relações entre os trabalhadores e as pessoas constituem o processo de trabalho... as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a “matéria-prima”... (p.19).

Telmo revela: “educar é proporcionar às pessoas desenvolverem a capacidade de raciocínio, que elas tenham condições de escolher as melhores opções na vida”. Provavelmente Telmo seja o resultado de suas lições, de sua trajetória um tanto sofrida, de uma leitura completa da realidade, onde a geografia crítica³ teve muita repercussão. Telmo fala também de um papel de “agente transformador”, conforme ilustra o depoimento a seguir: “para ser professor é preciso ter idealismo, porque tem que ter um sonho em transformar alguma coisa. Eu sonho em transformar a sociedade, então eu acho que professor que não tem isso já era”.

Considerar e assumir o professor como sujeito que possui, utiliza e produz saberes específicos ao seu trabalho, como ator que assume sua prática baseado em significados que ele mesmo lhe dá, possuidor de conhecimentos e um saber-fazer oriundos de sua própria ação e que partindo destes, estrutura e orienta a mesma, nos leva a concluir que esse professor sujeito, ator, assim o faz em função de sua reflexão sobre e durante sua atuação e prática no cotidiano escolar. Desta forma o professor reflexivo, que produz, transforma, mobiliza saberes que lhe são próprios deixa de ser apenas um profissional que aplica conhecimentos produzidos por pessoas que não tem contato direto com a prática docente. E, dessa forma, acredito

³ Por geografia crítica Telmo entende a leitura crítica da conjuntura social, econômica e política do mundo, que rompe com a neutralidade no estudo da geografia.

que não pode ser visto apenas como um agente de transformação, a quem recai toda responsabilidade por atuar no processo constitutivo da cidadania do aluno.

Essa imagem de condutor do futuro, como agente de transformação, refletindo uma preocupação acerca do papel e importância da sua profissão, seja para o êxito individual dos alunos, seja para a própria sociedade, aponta para uma possível relação com os fatos político-sociais dos últimos anos, onde ganha importância o papel da educação na sociedade, com a implementação de políticas educacionais muitas vezes equivocadas.

Por outro lado, Tardif (2005, p.30) afirma que “todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto” e, dessa forma:

... o tratamento reservado ao objeto, assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro. ... essas questões se tornam ainda mais exigentes quando o objeto humano de trabalho se encontra em posição de fragilidade. (p.30).

O autor chama a atenção para o fato de que nesses casos existem os riscos de abuso, manipulação e de indiferença burocrática. A meu ver, esta situação está evidenciada no caso da Educação de Jovens e Adultos, onde os docentes atuam numa situação peculiar, com uma clientela específica e geralmente não são atendidos em suas especificidades, porque as políticas educacionais não prevêm esse atendimento, ou se é previsto, não é implementado.

Se por um lado, Telmo aceita tranquilamente o seu papel de “agente transformador”, por outro lado, questiona a falta de investimentos na educação. Isso fica evidente neste comentário:

Falta estrutura como um todo. A partir do momento que a educação é um todo teria que haver toda uma estrutura senão em determinado momento vai falhar. É um conjunto de coisas, mas assim como o salário, não adianta se não tiver formação, consciência.

Além disso, em sua percepção, muitos professores/as que se formam em instituições públicas não reconhecem o investimento que tiveram, e ainda reclamam do ensino público, quando deveriam pensar em dar retorno. Assim, quando fala em consciência, estas são as suas palavras:

Eu acho que não seria apenas investimento em dinheiro, não adianta triplicar o salário do professor se ele não tiver comprometimento, não der retorno. É o caso dos professores que estudam em escolas públicas, financiadas pelo povo, dinheiro público, quando eles vão dar o retorno para a sociedade? Ainda reclamam, mas são frutos de um investimento que não deu retorno. Investimento não é só investimento, tem que ter todo um olhar diferente sobre a educação, não adianta construir um ginásio, uma escola boa, tem que ter toda uma atenção para toda a estrutura, mudar, fazer diferente. Não é fácil? Não é. É um problema cultural? Não sei. Não é de uma hora pra outra que vai mudar, é a médio e longo prazo, mas eu acho que a gente está no caminho certo.

Telmo atua na rede pública e na rede particular de ensino, e conclui que “a escola privada oferece melhores condições, embora não seja utilizado pelos professores todo potencial que poderia, mas isso é uma questão cultural, de formação, sei lá”. E continua: “a estrutura influi na possibilidade de fazer um bom trabalho, mas a família é que vai fazer a diferença para o aluno que tem um bom acompanhamento”. Quanto ao trabalho do professor, ele entende que:

...a falta de estrutura influencia na satisfação do professor, mas ao mesmo tempo eu vejo as pessoas esconderem a incompetência em função de algumas limitações de estrutura, salário. Então eu acho que depende da disposição dos professores, da criatividade, do comprometimento. Muitas vezes não fazem porque não têm uma formação, não é preparado para isso e fica naquela cultura de que é funcionário público, fica na acomodação e acaba não saindo nada. Muito até pela falta de disponibilidade dos profissionais...

Diante dessa situação, cabe aqui lembrar as palavras de Tardif (2005, p.79), ao afirmar que a escola é uma organização que marca a atividade dos agentes que trabalham nela:

Ora, para os professores, essa estrutura organizacional não é apenas uma realidade objetiva, um ambiente neutro dentro do qual seu trabalho é feito: ela constitui uma fonte de tensões e de dilemas próprios dessa profissão, tensões e dilemas que eles precisam resolver diariamente, para dar continuidade e realizar suas tarefas profissionais.

Por outro lado, Tardif (2005) ao descrever o contexto social escolar, declara que o mesmo:

... se exprime também no fato de a identidade dos diferentes agentes escolares – inclusive os professores, obviamente – nunca ser totalmente determinada pela organização escolar, já que eles mesmo participam de outras organizações sociais: famílias, sindicatos, igrejas, movimentos associativos voluntários, partidos políticos, universidades, associações

profissionais, etc. Em resumo, é uma organização aberta, de fronteiras porosas, permeáveis a múltiplas influências (p.44).

Telmo fala também em uma suposta acomodação por parte dos professores e supõe que são vários os motivos que podem desencadear essa situação a que se refere. Dentre eles cita a formação que não prepara para a prática, ou seja, segundo as suas palavras, não capacita para o uso de certos recursos; e também o reflexo do próprio sistema que não fornece a estrutura necessária. Além disso, muitas vezes quando adquire a prática o professor já está cansado, conforme suas palavras: “a gente passa por uma faculdade, mas falta a prática, aí aqueles que tem a prática, a experiência, já estão cansados, geralmente são profissionais com 20, 25 anos de serviço, já fizeram e não estão mais a fim”.

Outro tipo de saber enfatizado pelos docentes relaciona-se ao conhecimento do papel da escola, do papel da educação na sociedade e do papel do professor, ou seja, os “saberes das ciências da educação” (GAUTHIER et al.,1998). Outros aspectos ligados à estrutura educacional brasileira, como noções sobre o sistema escolar e o reflexo das políticas educacionais no exercício da profissão também são mencionados pelos docentes. Esses saberes, contudo, não estão necessariamente explicitados nos programas de ensino dos professores, embora possam estar relacionadas a eles, tal como parecem indicar os seus depoimentos. Portanto, nas entrevistas pode ser verificado que os docentes têm discurso coerente de mudança, mas enfrentam muitas dificuldades.

As posturas dos docentes indicam a preocupação em verificar onde estão os problemas no ensino. A partir desse conjunto de saberes, vou constatando que, de fato, para esses docentes, não existe um saber único, mas vários saberes. Esses elementos vão compor o conhecimento da prática docente. Além disso, apesar de não identificados claramente, percebem-se saberes que estão entrelaçados e que exigem uma análise mais detalhada, trazendo outros elementos para a discussão.

6.3.2 O ser professor/a

Na entrevista, perguntei a Arlita o que é preciso para se tornar um professor e ela mais uma vez foi enfática: “responsabilidade, comprometimento, bom embasamento didático e teórico”. Verifico que existe uma concepção do papel do professor como transmissor do conhecimento. E ela está preocupada também com

alguns valores da sociedade que estão mudando, tomando outros rumos. Retomando seus depoimentos anteriores, peço para explicar melhor o que quer dizer quando afirma que ser professor é ser impotente, então, ela faz as seguintes reflexões:

É quando tento conciliar os meus padrões e valores com os da juventude de hoje, eles se chocam e eu me sinto impotente porque a gente tem uma formação e uma maneira diferente de pensar e acha que essa verdade é boa para eles também, mas a gente não consegue “eco”. Então parece que a gente está sozinha, é muito difícil, acho que deveria haver uma revolução educacional (sem conotação política) nesse ponto, estamos sem valores bem definidos, não sei se a família também não colabora...

Essa sensação de impotência, também revelada por outros professores, demonstra uma frustração diante da inversão de valores, pela incapacidade de controlar situações onde prevalece a intolerância da juventude. Sabe-se, porém, que esse processo de transmissão de valores, não se faz nem sem pressão dos adultos, nem sem reação dos jovens, é um processo social, que acontece entremeadado de resistências e conflitos, que precisam ser reconstruídos e reintegrados.

Por outro lado, reconhece que uma das causas para as dificuldades enfrentadas na prática pode ser a limitação advinda das características da formação de professores, que na sua opinião “também é falha, principalmente aqui nessa região, onde somos formados pela mesma universidade, então fica muito bitolado”. Na verdade, o levantamento inicial mostrou que 89% dos professores da Rede Pública Estadual de Dom Pedrito são formados pela mesma universidade privada.

O desinteresse dos alunos e a preocupação com a intensa jornada de trabalho são as maiores dificuldades reveladas por Isolda:

Aumentou o desinteresse dos alunos porque a gurizada hoje não têm limites, antigamente os pais estavam mais em casa, a mãe era uma pessoa muito mais presente do que hoje. Eu mesmo desde que comecei a trabalhar como professora sou turista dentro de casa. Eu acho que eu como mãe não fui a mesma coisa que a minha mãe como mãe, entende? Ela era muito mais exigente, cobrava mais da gente...

A maior dificuldade é o professor ter que trabalhar mais do que deveria, talvez pudesse realizar um trabalho melhor se não fosse essa carga horária tão complicada que a maioria vive. E outros, numa situação pior do que a minha, que trabalham em duas escolas ou em escola particular... Eu já trabalhei em três escolas diferentes e já senti, quando chegava ao final do ano estava cansada. Eu acho muito injusto o professor ter que fazer uma jornada de 60h para poder sobreviver.

Além do magistério Isolda exerce outra profissão: comerciante. Possui uma loja de confecções, onde atende durante uma parte do dia, quando não tem compromisso na escola. Quando questiono sobre os dois trabalhos, ela justifica:

Quando decidi abrir uma loja foi mais pensando nas filhas, para elas trabalharem... Se tivesse que optar, seria pelo magistério, sem dúvida, porque é aquilo que me dá prazer, na loja vou por obrigação. Mas eu preciso desse trabalho. Muitas professoras são casadas, têm o parceiro que também trabalha e contribui, não sentem tanto quanto eu que sou divorciada, que tenho que contar comigo e comigo. Fica difícil porque tenho dois filhos que estudam fora, em faculdade federal, mas precisam de moradia, alimentação, a minha mãe ajuda, mas eu sempre tenho que estar com empréstimo...

Isolda trabalha na escola e na loja e, apesar disso, num primeiro momento, diria que a sobrecarga de trabalho não parece perturbá-la. Somente quando abordamos esse assunto mais diretamente, ela ressalta: “acho um absurdo um professor trabalhar 60 horas, no máximo seria 20 horas, mas nunca vai acontecer de um professor ganhar tão bem que possa trabalhar só 20 horas. Acho que se eu trabalhasse só 40 horas poderia até melhorar meu trabalho”.

Essas são, portanto as dificuldades mencionadas pelos docentes, que resultam tanto na insatisfação como na inquietação que está afetando os professores em todos os lugares, diante do desinteresse dos alunos e da sobrecarga de trabalho que enfrentam diariamente. Um fato é incontestável: essas dificuldades ultrapassam o espaço da sala de aula, mas acabam por refletir na sua atuação. Tardif (2005, p.133), ao analisar a carga de trabalho do professor, sintetiza:

Tanto ao longo de uma jornada típica de trabalho quanto durante um ano escolar, um professor é convocado a realizar diversas outras tarefas além das aulas. Essas tarefas são principalmente: a recuperação, as atividades paraescolares, a tutoria ou o enquadramento disciplinar, a vigilância, o papel de conselheiro pedagógico, a supervisão de estagiários no magistério, a supervisão de professores em treinamento, a liberação para atividades sindicais e o tempo à disposição da escola. Seria necessário acrescentar a esta lista as seguintes tarefas: os encontros com os pais, o período de preparação das aulas, a correção e a avaliação, a participação às jornadas pedagógicas, o aperfeiçoamento, bem como outras atividades prescritas pela convenção coletiva, como a participação em diferentes comissões, até mesmo o voluntariado.

6.3.3 A imagem que a sociedade tem da docência

A imagem que a sociedade tem da docência – esse constitui o outro tópico abordado. Na concepção de Arlita:

A imagem depende da classe social onde tu estás inserida. Nas vilas a professora ainda é mais valorizada, num nível mais baixo ainda dão importância para a professora, no sentido de que vai educar os filhos, têm um objetivo muito grande porque se eles (pais) não estudaram eles querem aquilo para os filhos deles, isso fica evidente. Mas se tu estás num centro maior, pensam que as professoras estão ali porque estão sendo pagas para dar aquela educação que eles precisam e ainda acham que é fácil. Então a profissão do professor está muito desprestigiada, de mestre ele já não tem mais nada, não é mais valorizado, a família não trata com amizade, o linguajar para tratar com os professores é horrível.

Enquanto Isolda expõe o desconforto em relação às inúmeras atribuições que recebe (muitas das quais não concorda), como disse anteriormente, ao se referir ao profissionalismo docente. “Eu acho que a sociedade espera demais do professor, espera que ele ensine, eduque, cuide, que dê o conhecimento, que prepare para a vida, já que eles (os pais), às vezes, não conseguem preparar, que a escola alimente, que faça tudo”. E coloca em dúvida o preparo do professor para atender essa demanda quando questiona: “a expectativa da sociedade é grande, e na verdade, a gente está preparada para quê?”.

A situação vivida por Isolda é comum aos demais docentes e este parece ser um ponto fundamental na discussão sobre o profissionalismo docente, embora eles revelem concepções superficiais desse conceito. A respeito de situações semelhantes vividas por professores com quem trabalhou em um seminário, Costa (1995) faz a seguinte consideração:

Este panorama indica a existência de uma imbricação entre os âmbitos privado e social da vida dos estudantes no trabalho do ensino. É quase impossível aos/às professores e professoras abstraírem as questões psicológicas e sociais de seu trabalho com os alunos e alunas; e as tentativas de tornar a educação um espaço asséptico regido pela cognição e pela racionalidade, além de serem infrutíferas, têm contribuído para dificultar a delimitação do espaço da ação docente. Parece que o campo do ensinar como tarefa educativa formal não é tão facilmente demarcável como ocorre em outras áreas da atuação humana.

Telmo possui esta percepção, conforme mostra o depoimento a seguir:

A família sabe da importância do professor e da educação, mas só até o momento em que não se prejudica diretamente. Eu vejo colegas que mandam o filho para a escola privada por causa da greve, é bom

reivindicar, mas só que quando está ardendo na própria pele é ruim. Os pais também criticam quando os professores entram em greve e quando um filho é reprovado os pais vão lá questionar porque foi reprovado. E os políticos também sabem que a educação é fundamental, só que existe hipocrisia, “isso não depende de mim, etc”, da boca pra fora é fundamental, mas na hora da prática é complicado. A parte social, a distribuição de renda, a questão da violência, a parte cultural, tudo passa pela educação, não tem outro caminho.

Todavia, apesar das inúmeras imagens que possui a docência, ressalta Tardif (2005), não nos cabe tentar responder qual delas é válida. Se por um lado, é vista como não autônoma e parte de um contexto social mais global, por outro lado, como um espaço autônomo onde a personalidade do trabalhador torna-se parte integrante do processo de trabalho. Como diz o autor :

... o que é preciso considerar é que o trabalho dos professores possui justamente aspectos formais e aspectos informais, e que se trata, portanto, ao mesmo tempo, de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente, etc (p.45).

6.3.4 A imagem que os docentes possuem da sociedade

Para falar sobre as concepções que os docentes têm sobre a sociedade, não posso desconsiderar as transformações profundas ocorridas na sociedade e nem os impactos causados sobre as crianças e os jovens. Obviamente a relação atual entre os jovens e os professores está situada nesse contexto. Portanto, a nossa sociedade está numa fase de transição entre a modernidade e a pós-modernidade e esta fase de transição afeta profundamente a missão da escola e o trabalho docente (HARGREAVES, 1994 apud TARDIF, 2005).

Por outro lado, posso perceber que a imagem que Arlita tem da sociedade não traz aspectos diferenciados aos que já ouvimos durante as sessões coletivas, pois se refere à mesma preocupação com a falta de limites nos jovens. A ênfase está na liberdade excessiva, como se percebe neste argumento: “tem liberdade demais. Os pais deixaram muito à vontade porque os filhos poderiam resolver seus próprios problemas e falharam aí. A sociedade está muito liberal, o tempo inteiro”. Cabe dizer que essa concepção faz parte de um discurso muito conhecido pelo magistério, que se estende por muito tempo, e não vejo perspectiva de mudança iminente já que está vinculado a fatores sociais que ultrapassam a esfera educacional.

Já para Isolda:

A sociedade está deixando a desejar, as coisas acontecem e a gente vê os reflexos na parte social, os valores estão mudando, hoje para conseguir o que se quer vale tudo, esse tipo de coisa... A moral já não é mais a mesma, a coisa está tão liberal, e estão aos olhos da juventude, será que isto ajuda? A gente vê esse tipo de coisa quando olha uma televisão, quando vê o noticiário. A gente vê avanços tecnológicos, às vezes, desfavorecendo, mas o que me preocupa mais é a parte moral, esses exemplos que a gente está dando para os jovens hoje em dia, como é que a gente vai cobrar se eles estão vendo essas coisas?

Telmo é enfático em suas palavras:

A gente vive numa sociedade em que cada vez se exige mais profissionalismo, mais qualidade de vida, mais e mais, e a educação não está fora dessa realidade, então a gente tem que entender que a sociedade exige menor índice de repetência, maior qualidade da educação, enfim, melhorias sempre. Eu não me sinto culpado, acho que também sou culpado, mas não vou fazer milagres. Eu me sinto muito tranquilo nesse sentido e estou sempre questionando os índices; primeiro a gente tem que ver a qualidade do investimento para depois ter o retorno, não pode exigir de um professor com 40 alunos numa sala de aula como eu tenho, qualidade de educação, eu não sou mágico. Eu sou responsável pelos problemas da educação porque eu faço parte, mas não sou eu exclusivamente que vou ter que fazer a diferença, eu faço a minha parte, procuro, tento, busco e tenho consciência de que tenho falhas e limitações, mas eu não posso ser responsável por tudo...

6.4 A prática docente

6.4.1 A formação inicial

Nesta seção, pretendo pontuar alguns aspectos relativos aos saberes docentes, que foram evidenciados nos depoimentos dos informantes e permitem a compreensão de como eles constroem os saberes profissionais necessários para o desempenho da profissão docente. Para abordar esse assunto, propus aos docentes que falassem a respeito de suas concepções sobre o papel da educação, focalizando possíveis mudanças em relação a sua visão educacional no início da carreira. Além disso, solicitei que se manifestassem sobre o que consideram mais importante para o exercício da docência.

Ao serem questionados sobre os saberes na base do seu ensino, os entrevistados mencionaram uma grande diversidade deles, apesar de não especificados claramente, que evidenciam diferentes perspectivas, envolvendo os

conhecimentos, as competências, o agir profissional, os valores, as qualidades pessoais, etc. Para analisar esse conjunto de saberes, busco agrupar aspectos relativos aos saberes docentes, segundo a classificação apresentada por Gauthier et al. (1998), verificando aqueles que dizem respeito a: conhecimentos disciplinares relativos à matéria que ensina; conhecimentos curriculares relativos ao programa de ensino; conhecimentos das ciências da educação, relativos à profissão docente; conhecimentos da tradição pedagógica, referentes à concepção prévia do magistério; conhecimentos experienciais provenientes da própria experiência e os conhecimentos da ação pedagógica que se referem aos saberes experienciais legitimados pela pesquisa. Estabelecer uma tipologia de acordo com essa classificação é uma tarefa difícil, pois os docentes apresentam seus saberes em caráter genérico, como os saberes vinculados ao trabalho docente.

Os docentes concordam em um ponto: que sem os saberes disciplinares dificilmente poderão ensinar, mas, para ensinar, são imprescindíveis os saberes experienciais, que se constituem a partir da prática que os confronta e os reelabora. Estes saberes quando legitimados pela pesquisa em sala de aula, transformam-se em saberes da ação pedagógica e segundo Gauthier et al. (1998), estes são atualmente os tipos de saberes menos desenvolvidos no reservatório de saberes do professor e, ao mesmo tempo, os mais necessários à profissionalização do ensino, visto que são fundamentais para a constituição da sua identidade profissional.

Ao falar sobre o início da carreira, os três docentes entrevistados assinalaram a importância que atribuíam ao domínio do conhecimento da matéria a ser ensinada. É um ponto consensual entre eles. Cada docente ressaltou a preocupação em conhecer os conteúdos da disciplina sob sua responsabilidade sem se preocupar com outros saberes ligados à prática docente. Hoje, o conhecimento da disciplina, segundo eles, continua sendo fundamental, mas não se reduz ao conteúdo a ser transmitido aos alunos, trata-se de um arcabouço teórico, constituído por sua forma de abordar esses conteúdos e pelas técnicas que utiliza ao ensinar. Ou seja, não basta dominar o conteúdo, tem que saber ensinar.

Eu não gostava da palavra didática, mas acho que sem a didática a gente não consegue fazer com que haja essa aprendizagem que a gente precisa, é o caminho, tem que ter esse conhecimento de como ensinar. A didática proporciona a capacidade de saber se comunicar melhor com o aluno, “dosar”, ela nos leva a questionar, a preparar melhor a maneira de conduzir o aluno. A didática se adquire durante o curso de formação, mas ela vem

também com a experiência, com os encontros que a gente tem de vez em quando. (Arlita)

O que mais gosto é de estar em sala de aula, essa parte de cadernos de chamada e planos eu não gosto, acho que nenhum professor gosta, o que eu gosto é estar ali com o aluno. O que mais gosto é ter a sensação de que consegui me fazer entender, quando o aluno diz “ah, agora eu entendi, agora me caiu a ficha”, isso é gratificante. Não só a parte de ensinar, ensinar, mas tem também aquela parte mais emotiva que tu conversa, que tem aquela troca com eles e isso é importante. (Isolda)

Percebe-se que esses docentes valorizam os conhecimentos específicos, mas dão destaque para o saber ensinar, preocupam-se com o seu próprio saber e o saber dos seus alunos. Enfim, os docentes indicam em seus depoimentos que é necessário saber ensinar, transmitir os conhecimentos aos alunos de forma que eles apreendam e, sobretudo, que os alunos se apropriem dessa tarefa de aprendizagem consciente do conteúdo transmitido pelo professor. Isso revela o modo como os docentes constroem e transformam o seu conhecimento específico em algo compreensível para os alunos. Assim, entendem que precisam dominar conhecimentos relacionados tanto à própria prática de ensino quanto à realidade da atuação profissional dos professores.

Em vários momentos durante os grupos de discussão, e posteriormente na entrevista, percebo a formação inicial como elemento importante para a aquisição dos saberes profissionais de Arlita, e sua referência principal é a faculdade: “em termos teóricos, eu acho que a faculdade me marcou mais, pelos conhecimentos adquiridos que ainda passo e, embora hoje tenha me atualizado, o embasamento foi na faculdade”. Mas da Escola Normal também traz o seu legado: “o que aprendi no Normal e no estágio ainda hoje reflete na professora que sou, principalmente na parte religiosa, essa formação marcou a minha personalidade e sem querer eu passo isso nas aulas, a gente sempre passa um pouquinho de espiritualidade”.

Quanto aos conhecimentos adquiridos na formação e aquilo que aprendeu com a experiência, inicialmente atribui importância semelhante aos dois, ao dizer que: “eu não peso mais um do que o outro, eu acho que foram se mesclando, se misturando e eu não sei separar uma coisa da outra, a gente vai acomodando, vai acrescentando”. Logo a seguir enfatiza a experiência como: “algo totalmente importante, a experiência é que faz a gente avançar ou recuar, de acordo com o que está sentindo na reação do aluno”. Na verdade (mesmo que não demonstre

consciência disso) a experiência pessoal adquirida nesses anos de carreira, os valores, a própria história de vida, a concepção que ela possui acerca do seu papel social também fazem parte do repertório de conhecimentos que ela mobiliza ao ensinar. E é através dessa trama de interações que o “eu” profissional de Arlita vai se constituindo.

Ainda em relação à formação, ela reconhece que obteve conhecimentos que foram fundamentais para a prática, mas que só entendeu isso à medida que foi precisando desses conhecimentos: “não gostava de didática, mas a didática proporciona saber se comunicar com o aluno, ela nos leva a questionar, a preparar melhor a maneira de conduzir o aluno. Como aluna achava que era muita teoria”.

Isolda avalia que a formação acadêmica deixou muito a desejar, que os conhecimentos matemáticos necessários adquiriu na prática, errando e aprendendo junto com os alunos (convém lembrar que iniciou a dar aulas quando estava no segundo ano de sua faculdade). Esses conhecimentos são considerados, por ela, fundamentais no desempenho da atividade docente, e considera que os valoriza mais que ao curso de formação propriamente dito, e revela algumas restrições quanto aos cursos do Ensino Superior em geral. Em suas palavras:

A gente adquire numa faculdade algum conhecimento específico, quando falam que querem mudar o ensino, a mudança já tem que começar com a formação dos professores porque eu não achei que a minha faculdade fosse uma coisa maravilhosa, acho que deixou muito a desejar. Aquilo que eu sou hoje, os meus conhecimentos, a minha maneira de ser, de me posicionar, eu aprendi foi quando eu comecei a trabalhar em sala de aula. E não é só na área da educação, o ensino superior como um todo, no Direito, por exemplo, quantos que não passam na prova da OAB depois que se formam?

Demonstra muita firmeza quando fala em sua prática, a preocupação está em fazer com que o aluno aprenda e sua maior satisfação é quando o aluno diz: “Ah, agora entendi, agora me caiu a ficha”, isso é gratificante, segundo Isolda. Entretanto, não se preocupa com os índices de aprovação, que tornam o professor “negligente” e o aluno “passa de qualquer jeito”, mas ressalta que fica feliz quando a maioria dos alunos são aprovados. Considera que as dificuldades dos alunos em relação às disciplinas que leciona (Matemática e Física) são naturais, mas o que importa para si é a consciência do trabalho bem feito.

O curso de Licenciatura em Matemática não lhe habilitou para lecionar Física, porém, pela falta de professor habilitado, acabou assumindo essa disciplina desde

que ingressou na escola em que trabalha. Mas faz questão de deixar claro para os alunos que não é formada em Física e sim em Matemática. Entendo que ao fazer esse esclarecimento retira de si, em parte, a responsabilidade pela competência nessa disciplina em particular, atribuindo sua atuação ao “acaso”, consequência da inexistência de professores habilitados.

Um aspecto relevante na construção de seu saber profissional parece ter sido o contato anterior com a prática escolar em concomitância ao curso de Licenciatura. Por isso, ao ser perguntada se aprendeu na universidade como lidar com a sua realidade de sala de aula, respondeu que aprendeu na prática. Na verdade, o depoimento de Isolda evidencia que seu saber profissional foi sendo construído na interlocução que ela estabelecia entre a sua realidade de sala de aula e as discussões desenvolvidas nas disciplinas específicas no curso.

Isolda, ao ter um pé na formação inicial e outro na prática escolar, pôde, de maneira privilegiada, extrair da experiência vivenciada durante a Licenciatura, sobretudo nas disciplinas pedagógicas, saberes/conhecimentos essenciais para a sua formação profissional. A reflexão abaixo evidencia que o contato anterior com a prática ajudou-a na construção dos saberes para o desenvolvimento de seu trabalho:

Eu estava no início da faculdade quando comecei a lecionar e tive que pegar livros e livros e aprender a lecionar na sala de aula, ali com eles, errando, reconhecendo o erro, humildemente, sem achar que não pode errar. Eu dou mais valor a isso do que propriamente para o curso de formação. Eu acho que essas coisas contribuíram muito mais para o que eu sou hoje do que a faculdade...

Sabe-se que os saberes experienciais não são algo exterior a nós como os demais saberes (da formação profissional, curricular e disciplinar), mas é formado pelo amálgama desses conhecimentos (TARDIF, 2002), sendo construído e (re)significado na prática e pela prática. Para esses autores, os saberes experienciais são considerados relevantes para a profissão docente e constituem os fundamentos da prática e da competência profissional. É mediante esses saberes que os professores legitimam seu fazer pedagógico.

Isolda experienciou um processo de formação que rompeu com o modelo oficial, pois pôde vivenciar a prática desde o início do curso. Mas diria que a ruptura aconteceu por méritos próprios, pois buscou, ao longo da Licenciatura, estabelecer

interlocução e relação entre o que estava estudando no curso e o que vivenciava enquanto professora iniciante na escola e entre a formação matemática e a formação pedagógica. Dessa forma, a formação inicial de Isolda se deu de forma integrada à prática docente.

Esse contexto apresenta indícios de que o fato de Isolda desenvolver concomitantemente a formação inicial e a iniciação à docência foi fundamental para sua formação profissional. Nesse caso, a experiência construída na interlocução entre o mundo acadêmico e o mundo da escola me faz interpretar que Isolda não está em seus primeiros anos de docência, segundo o ciclo de vida profissional proposto por Huberman (1992a).

Diante disso, diria que Isolda vivencia, com 12 anos de carreira, uma fase de “serenidade”. Apresenta-se menos vulnerável à avaliação dos outros e, apesar de uma certa “distância afetiva” em relação aos alunos, tem atitude mais tolerante e espontânea em sala de aula. Fala de maneira modesta sobre sua meta para os próximos anos, que seria trabalhar com planejamento na supervisão da escola. Segundo Huberman, chega-se a esse estado de serenidade por caminhos diversos, no caso de Isolda não fica bem claro se foi a partir do questionamento ou do ativismo.

Em minha perspectiva, o fato de Isolda ter vivenciado a prática escolar concomitantemente à formação inicial, dá indícios de que a entrada na profissão assume, nessas condições, característica diferenciada se comparada com os estudos sobre o ciclo de vida profissional docente de Huberman (1992). A referência que seus estudos fazem a essa fase da carreira dá a entender que os indivíduos que vivenciaram a transição de aluno para a de professor terminaram primeiramente a formação inicial para então se inserirem na docência. O que não se aplica à Isolda. Portanto, essa é uma dimensão importante no processo de desenvolvimento profissional docente que merece ser melhor investigada.

O contato inicial com situações de sala de aula, desde o seu segundo ano de curso, fez com que o “choque de realidade” fosse experimentado ao mesmo tempo em que ela vivenciava a Licenciatura e, portanto, essa transição foi diluída ao longo do percurso da graduação. Provavelmente, a professora já tenha experimentado aspectos da ‘sobrevivência’ e da ‘descoberta’ há bem mais tempo. Portanto, a aquisição da experiência profissional se deu ainda no momento do desenvolvimento da formação inicial.

Embora tenha enfrentado problemas semelhantes aos de seus colegas que ingressam na carreira após concluírem a formação inicial, entendo que os saberes que Isolda mobilizou e mobiliza em sua prática docente estão intimamente ligados ao saber de sua experiência, de sua vivência pessoal e de saberes acadêmicos compreendidos e (re)significados no dia a dia de sua sala de aula e que, portanto, a relação que estabeleceu entre esses dois mundos (acadêmico e escolar) teve uma forte influência em sua formação profissional. Nesse sentido, o caso de Isolda parece confirmar o que dizem Tardif e Raymond (2000, p.215): “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes”.

Na opinião de Telmo, a formação muitas vezes é responsável pela falta de preparo do professor, que não aprende a utilizar os meios que irá dispor para o ensino. Nesse sentido, acaba sugerindo uma postura diferente no início da carreira: “teria que ter, tanto na rede pública como na privada, uma estrutura para iniciar. O início da carreira é fundamental para o que vem depois, aí a gente acaba se adaptando”. Ou seja, para ele, o professor tem que se engajar satisfatoriamente com o ensino desde o início da carreira, de modo a compensar também alguma defasagem na formação inicial. Pois, segundo ele, se o docente encontrar um ambiente com condições favoráveis a um desempenho profissional satisfatório, isso acabará refletindo em sua postura durante e ao final da trajetória docente. De fato, segundo Bolívar (2002), baseado em Huberman, a maneira como se inicia a carreira é determinante para como ela termina:

Afora o interesse apresentado pelo percurso interno de cada carreira docente, a questão grave é: que faz com que ela, ao fim, seja vivida como feliz ou desenganada? Dependendo da sequência anterior dos acontecimentos, a última fase pode ser vivenciada de um modo tranquilo ou atormentado. As pessoas que começam bem, embora passem momentos problemáticos, parecem terminar bem. No entanto, as que começam com dificuldades não têm por que terminar mal (p.59).

Telmo afirma que o curso de graduação (licenciatura) deixou muito a desejar ao não fazer a articulação entre os conteúdos estudados e os assuntos nos quais os futuros professores iriam trabalhar no Ensino Fundamental e Médio. Em suas palavras:

A mudança deveria começar nos cursos de formação. Quando eu fazia faculdade os professores exigiam que eu pintasse mapas, ora eu ficar lá desenhando e pintando mapas... Eu sei que faz parte, mas tem que ter um

bom senso, na era digital eu não posso estar lá perdendo tempo pintando mapas. Eu acho que isso é falta de consciência das pessoas de que mudou, que hoje tem que trabalhar em outro sentido.

Diz que as reflexões feitas no curso foram mais voltadas para desenvolver a capacidade de raciocínio, na chamada geografia crítica, mesmo assim, ao se deparar com a escola pública não se sentiu tão preparado para atuar naquela realidade, com uma clientela tão diversificada. Conta que teve o apoio da equipe diretiva da escola onde iniciou o trabalho e isso foi fundamental para que fosse se sentindo mais seguro, mas já trabalhou em escola que disseram para se “virar” sozinho. Em relação a esse início e a prática em sala de aula ele diz: “a experiência vai nos dando segurança e a gente vai melhorando”. Em sua perspectiva, é na prática que se constitui o professor: “o que aprendemos na formação e o que aprendemos na prática são coisas complementares, embora eu ache que o fundamental é a prática. Ninguém consegue ser professor sem a formação acadêmica, mas na verdade é a prática que vai moldar o profissional”.

Para Nóvoa (1992a), atualmente não é mais possível reduzir a formação de professores às dimensões racionalistas, uma vez que “grande parte dos atores educativos encara a convivialidade como um valor essencial e rejeita uma centração exclusiva nas aprendizagens acadêmicas” (p.14). E a construção de identidades, por ser um processo complexo, que envolve a apropriação do sentido da sua história pessoal e profissional, este é “um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (p.16).

Para o autor, é essa estreita conexão entre a pessoa e o profissional, o ser e o ensinar, constituindo o que ele denomina de “uma segunda pele profissional”, que acaba explicando ulteriormente a pouca disponibilidade do professor para a mudança. Para mudar a forma de conceber o seu ensino, não basta que o professor conheça novas teorias no campo da ciência e da educação, como pressupõe o paradigma da racionalidade técnica; é necessário que ele seja estimulado a formular perguntas sobre questões fundamentais em torno de si mesmo e sobre as tarefas que cumpre.

Ao falar dos conhecimentos teóricos, não houve preocupação em aprofundar conceitos, mas, sim, buscar, através deles, o entendimento das percepções dos docentes em relação à prática e aos saberes docentes.

Eu penso que um professor tem que ter em primeiro lugar conhecimentos gerais, tem que ser uma pessoa informada, porque ele está trabalhando com gente, com público, então pode surgir uma curiosidade e ele precisa estar preparado, conhecer o Projeto Político-Pedagógico, entender um pouco de Psicologia, e isso é fundamental, entender de leis porque ele está dentro de um sistema. Na formação a preocupação maior está na parte específica da disciplina que vai lecionar, mas tem de saber como ensinar. (Telmo)

... e nos questionamos muito na hora de avaliar, como disse determinado professor, nós somos os maiores “exclusores”, que deixamos excluídos, que temos nas mãos a exclusão. Se eles já são excluídos nós ainda vamos excluir mais? (Arlita)

Como está perceptível, o conhecimento das Ciências Humanas e Sociais, na verdade, conhecimentos que estão na base das Ciências da Educação, mostram-se como importantes para esses docentes. Embora não tenham indicado diretamente a importância dos conhecimentos da Pedagogia, Sociologia e Psicologia, há indícios de que valorizam estes saberes e que eles podem contribuir para que o professor conheça melhor o seu aluno, leia a realidade social que o cerca e conheça fases do desenvolvimento, ou seja, favoreça a aprendizagem, melhorando a qualidade de suas aulas.

6.4.2 A formação contínua

Em relação à formação contínua, quando se refere aos cursos e reuniões oferecidos pela escola, Arlita diz que participou de vários, mas que “depende do interesse de cada professora, porque muitas não mostram interesse, se tornam fechadas. Não são tocadas ou não avaliam a importância daquilo”. O que é ser tocada? Em suas palavras “ser tocada é ser sensibilizada, procurar ter interesse em aprender alguma coisa ali, se não são tocadas, o interesse é saírem em seguida, porque é uma coisa obrigatória”. Arlita demonstra interesse pelo que esses encontros representam em seu trabalho, valoriza o trabalho coletivo, a troca de experiências e as discussões que emergem desses momentos:

Para mim tem mais validade o encontro com as colegas, a troca de experiências, é uma coisa mais humana, mais vivida. A internet passa alguma coisa e tem os livros que podemos procurar, mas é na vivência e na aproximação das pessoas que está a troca, aí que há vantagem, porque podemos discutir. Eu gosto desses momentos, eu sempre estou atenta para isso. Aprendo mais ao tentar encaixar o problema que eu estou vivendo com aquele assunto sugerido...

Isolda diz que a dificuldade em participar de atividades para qualificação profissional é resultado do pouco tempo disponível, pois trabalha 60 horas semanais. Entretanto, valoriza as reuniões e cursos oferecidos na escola, com algumas restrições:

Eu gosto muito mais do trabalho onde a gente pode discutir, mostrar a nossa opinião, porque, às vezes, os outros dizem alguma coisa que depois a gente vem a pensar. A formação continuada é importante, e alguém veio na escola falar sobre leis e disse que a gente está por perder isso, e eu acho importante desde que tenha validade. Acho que a gente cresceu bastante com as nossas reuniões porque a gente começou de um jeito no EJA e foi mudando. Pela manhã e pela tarde nós temos nossas reuniões normais, com parte pedagógica e avisos da direção. Temos os períodos reduzidos, que são os períodos reduzidos da funcionária na minha loja... Mas as reuniões mais puxadas, que direciona bem são as da noite (EJA).

Nesse caso, a troca de experiências entre colegas e professores de diferentes disciplinas, particularmente da EJA, bem como a participação em projetos, configuraram-se como fontes de construção do conhecimento da profissão docente. Para Nóvoa (1992b), as práticas de formação contínua com caráter coletivo devem prevalecer sobre as práticas individuais:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (p.26).

Arlita faz uma ressalva ao projeto realizado há dois anos na escola. Trata-se de um projeto da UNESCO em parceria com a universidade, e busca erradicar os índices de analfabetismo através da atualização permanente dos professores. Convém destacar que esse mesmo projeto já havia sido criticado pelos docentes nos grupos de discussão. Se por um lado há a perspectiva positiva da oportunidade de aperfeiçoamento, por outro, há o desapontamento por não atender o contexto da Educação de Jovens e Adultos. Fica evidente a insatisfação e o receio, que podem ser percebidos nos depoimentos a seguir:

Há dificuldade porque é imposto, porque não pedimos esse tipo de qualificação. A gente acha que é uma questão política, que é só fachada,

porque modificação mesmo não ocorre. Estão longe da nossa realidade, os assuntos que eles abordam parecem que, às vezes, pingam lá de longe, mas não têm a estrutura do EJA. Nós estamos perdidas porque ainda não conseguimos assimilar, com todas as horas de estudo e de leituras não conseguimos fazer com que funcione, a gente tenta, mas vai pra sala de aula e volta para o tradicional. Isso aí desconcerta a gente, deixa com uma consciência pesada, insatisfeita e não vimos progresso. É um drama de consciência como professor porque queremos o melhor pra os alunos, que tenham aquela formação que eles vêm atrás, no entanto dizem que não é essa a nossa função dentro do EJA, é completamente diferente. Então a gente entra em conflito... (Arlita)

Nos falam muito em mudança, mas eu tenho 12 anos de magistério e acho que o meu lado é o mais tradicional. Falam em trabalho interdisciplinar, mas eu não sei trabalhar assim, eu gostaria que me ensinassem. A gente queria a prática, como se trabalha a Física e a Matemática com outros conteúdos. Então que venha alguém assim e nos motive, nos mostre. Por exemplo, eu não sou contra a inclusão, eu tenho uma neta com problemas, eu não quero ela fora, quero ela com os outros, só que eu acho que o professor não é preparado para isso porque eu tive um aluno o ano passado que era surdo-mudo e, às vezes, esquecia que tinha que passar no quadro. Por que não veio alguém capacitado para nos dizer como agir? Então falam, colocam na televisão, mas nós ficamos a ver navios, abandonados, enquanto fazem toda a propaganda. (Isolda)

Como todas ações do Estado, não adianta jogar dinheiro, investimento, se não tiver um planejamento. Nesse caso é um projeto internacional que manda uma verba e o Estado contrata a universidade que vem oferecer o curso. Só que a universidade não tem nada a ver com o EJA, então a maioria dos professores chega aqui e dizem que pediram para falar sobre tal assunto só que não tem idéia do que deve falar, uns 10% tinham uma proposta clara. Eu sugeri que houvesse autonomia, que pudéssemos (os próprios professores) decidir qual a palestra que queremos. Teria que partir de uma discussão com os professores, com a própria escola. No interior a gente sofre essas coisas, acham que ninguém pensa, que podem mandar qualquer coisa que a gente se contenta. (Telmo)

Isolda ressalta que o projeto realizado pela universidade “veio de surpresa, ninguém perguntou se nós queríamos”, reconhece a importância que poderia ter para a sua formação: “se fosse menos teórico ajudaria a minimizar as dificuldades que temos”.

Contudo, entendo que esse momento de socialização entre Arlita, Isolda, Telmo e seus colegas pode ser qualificado como uma experiência formativa para eles. Em geral, salientam que a formação continuada favorece a troca e o diálogo. Ao analisar seus depoimentos percebo que aprenderam a não fazer da prática um lugar de aplicação de teorias, mas um campo privilegiado de reflexão, transformação e (re)significação de seus saberes, valores e concepções, tendo como mediação a teoria e a discussão com os seus colegas. Nesse sentido, acredito que sua prática

constituiu-se em espaço de “produção de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do professor” (TARDIF, 2002, p.234).

6.4.3 O profissionalismo

Nóvoa (1992a), ao caracterizar a crise de identidade dos professores, objeto de debates nas últimas décadas, refere-se à passagem por três fases: "a primeira distingue-se pela procura das características intrínsecas ao bom professor; a segunda define-se pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino; a terceira caracteriza-se pela importância concedida à análise do ensino no contexto real de sala de aula, com base no chamado paradigma processo-produto" (p.14). Esse percurso foi impondo uma "separação do eu pessoal com o eu profissional" e reduzindo a profissão docente a um conjunto de competências e habilidades, numa dimensão exclusivamente técnica da ação docente, favorecendo o seu processo de desprofissionalização e de alienação.

O tema do profissionalismo docente tem mobilizado a atenção de muitos professores e pesquisadores, dentre eles, Bolívar (2002), Gauthier et al. (1998), Nóvoa (1992a, 1992b, 1995), Tardif (2002, 2005), Costa (1995), propiciando uma vasta produção a respeito dos fatores que interferem na atuação desses profissionais. Esses discursos emergem lado a lado com a questão dos saberes docentes, por isso, considero o tema imprescindível nas entrevistas.

Quanto à questão do profissionalismo, Arlita tem uma visão vinculada à necessidade de qualificação e, por reconhecer que nem sempre é possível qualificar-se, expõe que não se vê como um profissional. Isso fica evidente no seguinte argumento:

Eu não me englobo como profissional, me faltam muitos requisitos para isso; eu não sou completa como profissional, no sentido de me aperfeiçoar, de fazer curso, e não ficar simplesmente no meu mundinho... Um profissional tem que ser mais abrangente. Geralmente o nosso professor é fruto somente da faculdade e ele passa as experiências que aprendeu lá. Ele não tem esse aprofundamento, esse questionamento para ser profissional. Esperança há de nos tornarmos profissionais, mas é difícil pelo preparo que tem que ter, essa preparação que só com quatro anos de faculdade tu não consegue, tem que seguir além. A gente sai da faculdade e fica parada, o conhecimento se desenvolve numa linha bem mais rápida e a gente, na prática, vai indo lentamente...

O interesse pelo aperfeiçoamento foi demonstrado por Arlita em várias ocasiões, e acredito que ele traz elementos positivos para sua docência e para sua satisfação pessoal, demonstrando disposição para buscar novos conhecimentos e avançar na carreira. Porém, suas palavras revelam uma certa desilusão ou impotência, que podem servir também para justificar o insucesso do trabalho. Nesse ponto, é preciso pensar com mais cuidado. Sobre esse tema, Oliveira (2003) traz a seguinte reflexão:

A educação formal vem sendo evocada como o único caminho para os trabalhadores em geral encontrarem emprego ou se manterem empregados, do mesmo modo que a formação passou a ser uma estratégia defensiva para os professores que, por não conseguirem responder de forma satisfatória aos desafios da sua prática cotidiana, podem estar atribuindo à sua pouca capacitação a razão do seu insucesso. No caso do magistério, essa sensação é ainda mais reforçada pela própria natureza do seu trabalho: o que valoriza um professor é exatamente o conhecimento que possui e que consegue transmitir. Tal sentimento talvez explique tanto mal-estar manifestado pelos professores de que precisam saber cada vez mais, de que lhes falta cursos e programas de qualificação, razão de tantas demandas pautadas pelos sindicatos de trabalhadores docentes por maiores investimentos em formação continuada (p.32).

Embora as condições de formação e aperfeiçoamento tenham sido limitadas por pertencer a uma região com poucos recursos nessa área, percebo em Arlita uma competência que, de certo modo, desprezou essa dificuldade. Essa competência seria proveniente da longa experiência docente e dos diferentes saberes que foi construindo nesse percurso? Provavelmente. Ora, Arlita parece revestida por uma habilidade que a autoriza a falar com fluência sobre o seu trabalho, reconhecendo falhas, “débitos” e “créditos”, revelando uma face notável da docência. A meu ver, esses saberes tão perceptíveis em Arlita, se referem àqueles descritos por Tardif (2002):

... os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar... (p.61)

Da consciência sobre o próprio papel frente à busca pela qualificação, surge a questão da competência profissional. A entrevistada hesita durante alguns segundos, para depois responder:

Competência? É conseguir com que essa quantidade de alunos que passa em nossas mãos leve algo mais do que simplesmente conhecimento. Isso é ser competente, tem que dar este algo mais, isso é o mais difícil, porque tu entras na formação do caráter, tu entras na vida do teu aluno e esse espaço é muito reduzido, então eu me questiono muito. O professor tem que deixar uma semente a mais do que aquilo ali (conteúdos), ele tem que marcar a vida do aluno...

Segundo ela, é necessário saber ensinar, transmitir os conhecimentos aos alunos de forma que eles aprendam e, sobretudo, que os alunos se apropriem não apenas do conhecimento, mas dos ensinamentos que podem lhes ser úteis na sua formação geral. E conclui: “a função do professor é muito diferente de outros profissionais, nem se compara! Nós estamos lidando com o ser humano, com a formação do caráter, estamos trabalhando a maneira de falar, de ser, e isso não se faz em qualquer outra profissão”. Essa idéia é abordada por Tardif (2005), cujo estudo tenta compreender, a partir da análise do trabalho interativo dos professores, de que forma o trabalho com seres humanos repercute sobre o professor, sobre seus conhecimentos, sua identidade e sua experiência profissional. Das relações dos professores com os alunos, que vão desde as relações afetivas às relações de poder, o autor distingue que “esse fenômeno define a docência como um trabalho investido ou vivido, um trabalho emocional e intelectual; a personalidade do trabalhador torna-se uma tecnologia do processo interativo do trabalho” (p.280).

Isolda tem um pensamento semelhante ao seu:

A única coisa que difere o professor dos demais profissionais é que trabalhamos com pessoas e com muitas ao mesmo tempo, 30 de cada vez, depois mais 25, mais 30 no mesmo dia. Às vezes, a gente não consegue fazer um bom trabalho porque nem conhece o aluno direito...

Nesse sentido, convém lembrar que Arlita trabalha atualmente aproximadamente com 460 alunos, Isolda com 370 alunos e Telmo com 240 alunos.

Quanto à profissionalização, Telmo limita-se a dizer: “eu sou um profissional da educação, então tenho que me capacitar o máximo possível para desempenhar a minha função; as coisas que eu não domino, tenho que buscar”. Talvez esse

pensamento seja conseqüência de uma forte convicção em relação a sua condição como profissional do ensino, e que foi demonstrada durante toda a entrevista. A sua concepção em relação à competência profissional é bastante lúcida: “para ser competente tem que ter comprometimento, ter a empatia dos alunos, ter diálogo, tem que ser dedicado, entender que é daí que ganha o salário do qual sobrevive. Tem que ter qualificação e saber o que está fazendo”.

A questão da profissionalização provoca uma emoção diferente em Isolda, sua fala também demonstra convicção. Três trechos de seu depoimento são reveladores:

... profissionalização é o professor ter consciência de fazer o seu trabalho bem feito, sem pensar no que os outros vão dizer. O bom profissional é aquele que conhece o seu trabalho, tem segurança, certeza do que está fazendo. Ninguém vai reconhecer a profissionalização do professor se nós mesmos não a reconhecermos, só no momento que a gente se reconhece é que as pessoas também reconhecem, as pessoas olham de outra maneira.

... eu sou professora de matemática, então eu tenho que fazer um bom trabalho como professora de matemática. Só que hoje em dia cobram muito do professor uma parte mais humana, que eu acho que tem que ter, mas que é uma coisa natural... Eu quero fazer o meu trabalho, que é fazer com que o aluno conheça o conteúdo, que aprenda a estudar, porque para mim é isso o mais importante, sei que isso não é tudo, mas para mim é o principal. Às vezes escuto coisas que eu não gosto: “O professor é um sacerdote”, eu acho que não é isso, a gente não é pior do que nenhum outro, a gente só quer ser reconhecida naquilo que faz. E isso de querer nos elogiar, acho que distorce muito a visão do profissional...

... não me preocupo com índices, para mim isso nunca teve importância, o importante é o aluno ter condições para ser aprovado. Qualquer profissional tem que trabalhar bem porque aí fica tranquilo, se te preocupar com o índice tu vais conseguí-lo, mas será que teu trabalho vai ficar bom? Porque tudo pode ser mascarado... uma coisa é o real, outra coisa é aquilo que tu põe no papel para ficar mostrando, e esse tipo de coisa não consigo aceitar...

Desse modo, posso perceber que suas concepções de profissional estão associadas à impessoalidade, que partem da idéia de que profissional é quem faz seu trabalho especializado sem se envolver pessoalmente com os problemas. Ora, justamente é essa questão que tem sido discutida quando se fala de profissionalização do ensino, porque fica difícil ignorar que no magistério a afetividade complica a identificação com o profissionalismo, pois é quase impossível ser impessoal ao ensinar jovens e crianças e o afeto nesse caso, faz uma grande diferença.

Esta questão traz à tona outras discussões sobre o profissionalismo. Tardif (2002, p.250), por sua vez, relembra as principais características do conhecimento profissional, cujo movimento de profissionalização tenta implantar dentro do ensino e na formação de professores. Segundo o autor:

... em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério. Todos os esforços realizados nos últimos vinte anos para construir um repertório de conhecimento (knowledge base) específico ao ensino vão nessa direção (Gauthier et alii, 1998), bem como as numerosas reformas visando a definir e a fixar padrões de competência para a formação dos professores e para a prática do magistério. Se esses esforços e reformas forem bem sucedidos, o ensino deixará, então, de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, semelhantemente à profissão de médico ou às profissões de engenheiro e de advogado.

Porém, a questão da profissionalização, da forma como era proposta pelas reformas educativas, gerou inúmeros debates e recebeu a crítica de diversos autores como Bolívar (2002) e Oliveira (2003) que levantaram problemas complexos a esse respeito. Bolívar sintetiza esses estudos ao afirmar que:

O discurso a favor da profissionalização do ensino visava arregimentar professores capacitados a agir em um dado contexto escolar, com talento para tomar decisões e fazer rosto aos problemas inerentes ao seu trabalho. Todavia, além da aptidão para adaptar e desenvolver um programa, exige-se deles, entre outras coisas, que formulem solidariamente um projeto de centro de ensino, trabalhem em equipe, ensinem os alunos a resolver todos os problemas que nos afligem neste final de século, colaborem com os pais etc. Nesse sentido, é claro que um profissional no sentido estrito da palavra não atenderia a semelhantes exigências. Stenhouse chegou, por isso mesmo, a falar em “profissionalismo ampliado”.

Evidentemente, numa sociedade onde mudam os valores sociais e familiares, aumenta-se a carga imposta à escola, a qual passou a delegar inúmeras funções ao professor. Nesse sentido, percebe-se que a figura do professor passou a ter uma importância ainda maior, sua atuação deixou de ser restrita ao conteúdo previsto no programa de ensino, suas atividades passaram a estar direcionadas para várias funções no âmbito escolar, suas horas de trabalho não são contadas juntamente com seu salário, e seu desempenho exige mais de sua profissionalização.

Diante dessa situação, acredito que, por um lado, não podemos ignorar um movimento de profissionalização que se desenvolve no sentido de construir um repertório de conhecimento específico ao ensino, o que parece básico para o

reconhecimento do professor como autor de seu próprio trabalho. E, por outro lado, a reflexão sobre os benefícios e implicações das reformas educacionais, se torna fundamental. O importante, a meu ver, será a participação docente, com os saberes profissionais que emergem da sua prática, nos assuntos que dizem respeito ao seu trabalho, buscando as prerrogativas que são de seu interesse, sem deixar de lado a direção das conseqüências impostas pela profissionalização do ensino.

Enfim, conforme Costa (1995):

... fazer do mundo vivido dos/as docentes a fonte dos conhecimentos da profissão é um modo de fortalecer o professorado, mas que precisa ser associado a outros mecanismos que façam com que esses conhecimentos alimentem os cursos de formação e também as decisões curriculares (p.253).

Nesse contexto, entendo que a profissionalização poderia representar também um caminho para a melhoria da qualificação profissional, porém, o que vejo é que o discurso oficial do Estado a favor da profissionalização tem servido apenas para legitimar as reformas pretendidas por uma política educacional pautada pelo processo de centralização de decisões e propagação de mecanismos de controle sobre o trabalho docente. É sobre esse fato que autores como Costa (1995) e Bolívar (2002) têm chamado a atenção. Suas pesquisas sobre trabalho docente reafirmam a importância de conhecer a construção das percepções dos docentes sobre seu trabalho enquanto profissionais, as implicações que assumem nesta posição e o que exige de sua ação educativa. Além disso, levam a entender que as discussões sobre profissionalização devem conceber a profissão de professor associada à questão dos saberes originados no campo do trabalho.

Sem dúvida, há muito que levar em consideração, pois as políticas públicas têm tornado cada vez mais difíceis as condições de trabalho dos docentes, com o aumento da clientela e o conseqüente inchaço das salas de aula, com o aumento da carga de trabalho e o conseqüente cansaço do professor. Por outro lado, a formação inicial não fornece as bases teóricas para o enfrentamento da prática e a formação contínua praticamente não existe; as condições de infra-estrutura das escolas e de apoio às situações de ensino apresentam-se cada dia mais precárias e a alegada escassez de recursos compromete também as condições de remuneração do trabalho docente. Muitas vezes os docentes são acusados de exercerem uma prática ineficiente e de resistirem às inovações, ou são apontados como os

“agentes” da mudança, superando individualmente as condições adversas em que atuam. No entanto, o trabalho docente precisa ser concebido e desenvolvido de maneira coletiva, para além de um projeto educativo que expresse apenas formalmente os compromissos da escola diante das necessidades sociais.

Nesse sentido, faz-se importante considerar aqui alguns achados sobre as características sociais e profissionais (média de idade, gênero, nível de formação, etc.) dos professores brasileiros, que destaquei da pesquisa realizada pela UNESCO (2003) e utilizei para ilustrar o levantamento inicial. Esta pesquisa aponta para a necessidade de compreender e atentar para o profissional que existe, superando a simples delineação do perfil do profissional que se deseja.

6.4.4 A satisfação/insatisfação e as aspirações

Procurei perceber como os docentes se sentem no exercício de sua profissão, considerando que a satisfação no trabalho e as expectativas são fatores importantes no desempenho profissional.

Inicialmente perguntei sobre a importância da estabilidade. Isolda se refere à estabilidade profissional como um aspecto muito importante, como uma vantagem que compensa o baixo salário, mas cita o risco de alguns profissionais menos comprometidos se tornarem relapsos em função disso: “infelizmente muitas pessoas funcionam sob pressão”.

Telmo, ao falar sobre estabilidade, cita dois aspectos: se, por um lado, gera segurança, por outro, gera acomodação. E isso o faz refletir: “é uma questão ética, parte de cada um” e complementa: “nunca me vejo fazendo algo por obrigação”.

Arlita permanece esperançosa, uma pessoa com uma determinação muito grande em tornar-se uma boa profissional e em aprender. Suas palavras ilustram essa atitude: “eu continuo a gostar de trabalhar, continuo a gostar dos alunos, com um fundinho de esperança de que vá melhorar a nível de sistema educacional, de que haja uma mudança na maneira de conduzir a educação por parte dos governantes...”

Então, proponho que faça uma aproximação entre a professora que era com 18 anos de idade (há 41 anos atrás) e a professora que é hoje. Em suas palavras:

Ah, é bem diferente! Era muito insegura, não sabendo o que eu ia proporcionar ao meu aluno, estava preocupada exclusivamente com a parte de conteúdos e sem saber como lidar com aquelas diferenças de alunos, principalmente nos estágios. Como o estágio me marcou, eram alunos bem diferentes, com dificuldades diferentes, as idades diferentes, então eu me achei muito insegura. Hoje eu me sinto super realizada, aqui no EJA eu sou feliz. Lá no ensino médio não, eu me sinto impotente, eu não consigo fazer com que aqueles alunos tenham interesse e vontade de aprender. [...] A minha profissão é o centro da minha vida, não sei como criei meus filhos e atendi tudo, mas agora me dedico totalmente para a educação, sempre fui dedicada, mas agora muito mais.

Isolda, ao refletir hoje sobre a formação adquirida, ressalta que nesses anos de trabalho conquistou mais autonomia. Ou seja, sente-se mais livre para trabalhar da sua maneira na sala de aula, em termos de conteúdo pode interferir no programa. Atribui esse avanço à direção e supervisão da sua escola.

Ao comentar: “qualquer um deve ter amor à sua profissão, porque se tu faz uma coisa que tu não ame nunca vai ser aquele bom profissional, por isso que eu ganho pouco, mas faço aquilo que gosto”, Isolda expressa sua percepção em relação à forma como encara o seu trabalho. E faz questão de ressaltar: “hoje eu me vejo uma outra pessoa, porque o magistério me ajudou em todos os sentidos, eu sou uma pessoa muito tímida e não pareço ser, todos esses anos de magistério me ajudaram bastante”.

Parece-me que características como a sistematização, exatidão e organização, perceptíveis em Isolda, foram intensificadas pelo trabalho freqüente com as ciências exatas, e são essas características que lhe ajudam a enfrentar a sobrecarga de trabalho. Tenho receios quanto ao reflexo dessa sobrecarga na sua prática de ensino, pois ela mesma expõe a dificuldade de realizar um trabalho com melhor qualidade. Contudo, preciso dizer que Isolda possui uma trajetória marcada pela determinação e coragem, e não demonstra arrependimento da escolha que fez, apesar das dificuldades. Talvez não possa dizer que está satisfeita, pois parece ciente do esforço que faz e que poderia ser aliviado por um regime de trabalho menor, porém, para suportar as despesas com a faculdade dos filhos, ela permanece firme. Suas palavras são surpreendentes e reflexivas:

Eu acho que a profissão docente é uma profissão muito bonita, eu acho linda, mas vejo colegas que dizem “Não! Tá louco?” quando os filhos falam em ser professores, porque só ponderam a parte negativa, eu não, eu tenho um filho que faz bacharelado em História e sempre digo para ele começar a fazer a parte da licenciatura, não descartar a possibilidade de dar uma aula, pode fazer um mestrado, ir para uma faculdade, porque é um

lado bom, dá bastante experiência. Estou sempre incentivando a ser professor...

Ao abordar a questão de sua condição masculina numa profissão feminizada, Telmo afirma que a condição masculina nunca fez diferença no seu trabalho, e faz questão de lembrar que “o magistério surgiu como uma profissão masculina...” e prossegue: “apesar de ser minoria, eu me sinto muito bem, talvez porque tive professores muito bons que me marcaram”. Sendo assim, compreendo que os modelos masculinos da docência deixaram marcas positivas em seu percurso como aluno, o que posteriormente avaliza a sua própria condição de professor. Além disso, Telmo considera que “o magistério proporciona oportunidade de conviver com pessoas de diferentes opiniões, de diferentes classes sociais, diferentes idades e problemas sociais”. Dessa forma, para ele “isso enriquece a profissão”.

Porém, quando pergunto sobre a sua satisfação inicial e sua percepção atual a respeito, obtenho a seguinte resposta:

...estou menos satisfeito que no início, eu já fui mais iludido. No início a gente pensa que encontrou o que gosta, só que a gente vai pesando todos os prós e contras, de repente a gente tem que trabalhar manhã, tarde e noite, tem que trabalhar com adolescentes, com crianças, com adultos, preparar aulas, corrigir provas e avaliações, então com isso aí a gente acaba pensando “será que vou passar o resto da minha vida assim, sem parar nunca, na correria?”. Nesse sentido que eu acho que me desiludi, não o fato de dar aulas, se fosse só dar aula é tranquilo, mas todos os prós e contras e gente vai pesando. De repente poderia fazer um concurso pro Ibama, lá para o Amazonas, ganhar R\$5.000,00 e só cuidar de onças, eu ia ser mais feliz. A ilusão que existia no início era em relação ao trabalho, à satisfação pessoal, depois passa o tempo e a gente vai se questionando “será que vou passar o resto da minha vida assim?”

Um fato é incontestável: Telmo vivencia uma fase na carreira, denominada por Huberman (1992), de “questionamento”. Segundo o autor, após a “diversificação”, na maioria dos casos, inicia um período onde as pessoas se põem em questão, e esta fase é vivida mais cedo pelos homens. No caso de Telmo a fase está provavelmente associada ao desencanto diante da carga de trabalho, a algum fracasso subsequente das experiências ou das reformas estruturais. Telmo examina o que fez da sua vida diante das expectativas e ideais iniciais e chega a considerar a possibilidade de tentar um outro percurso.

Quanto às aspirações em relação à profissão, Arlita quer continuar trabalhando na Educação de Jovens e Adultos, onde diz que se sente realizada.

Isolda declara que gostaria de futuramente trabalhar na parte de planejamento, pois gosta muito da parte pedagógica e acredita que poderia fazer um bom trabalho. E Telmo afirma desejar continuar seus estudos, mas reconhece a dificuldade em virtude de morar no interior, onde não existem cursos de mestrado. Apesar de possuir curso de pós-graduação em gestão educacional, não tem aspiração administrativa, pretende continuar trabalhando em sala de aula, com regência de classe.

Quanto à satisfação dos professores em relação à sua profissão, tendo como termo de comparação o início de sua carreira, observa-se que as duas docentes (Arlita e Isolda) declaram-se mais satisfeitas agora do que no início da carreira, mesmo em condições de trabalho freqüentemente difíceis. Estas expressam a vontade de permanecer na profissão, porém, com menos carga de trabalho. Telmo, que se encontra em uma fase de questionamento, revela um sentimento de desilusão/desencanto e, portanto, está menos satisfeito que no início da carreira. Vive um momento em que se questiona quanto às expectativas que possuía em relação ao trabalho docente e às condições de salário e sobrecarga que precisa cumprir para sobreviver. Todavia, apenas uma docente declarou o desejo de realizar outra atividade profissional na área educacional. Os outros não pretendem, nos próximos anos pelo menos, se ausentar da sala de aula.

A situação desse docente com menos tempo de carreira pode estar indicando, também, a possível insatisfação com as condições de trabalho que, freqüentemente, lhes são impostas no início da carreira – três locais diferentes de trabalho, diferentes contextos das duas escolas públicas e uma particular, entre outras. Enfim, as análises aqui apresentadas indicam que, apesar dos problemas que cercam a profissão na atualidade, os professores não perderam a identificação com seu trabalho e têm expectativas positivas em relação a ele.

Entretanto, a relação remuneração/desempenho profissional, embora não linear, é questão que merece atenção, uma vez que está associada à auto-estima e valor social, refletindo no perfil profissional e suas condições de atuação. Associando-se a isto as deficiências apontadas por eles em sua própria formação e a ausência de políticas educacionais efetivas, compreende-se a situação nada animadora da docência.

7 CONCLUSÃO

Neste estudo, busquei investigar os saberes profissionais de docentes, partindo da análise das contribuições teóricas dos autores que foram escolhidos para este fim. Por reconhecer a provisoriedade que existe ao encerrar uma dissertação, retomo neste capítulo os principais achados da pesquisa a partir das indagações iniciais formuladas.

Tendo como objetivo investigar como se deu a construção dos saberes profissionais de docentes, procurei analisar as diferentes percepções, considerando, principalmente, os conceitos de Tardif (2002) e Gauthier et al (1998) a respeito dos saberes docentes. Com isso, pude perceber também como se sentem em relação à sua profissão, ou seja, qual o grau de satisfação que apresentam.

Paralelamente, o presente estudo fez uma reflexão sobre as etapas do ciclo de vida do professor (o período de tempo em que elas ocorrem). Isso permite também uma maior compreensão do processo de construção dos saberes que os professores mobilizam ao ensinar.

A análise apresentada buscou oferecer um mapeamento dos argumentos expostos pelos participantes do grupo de discussão, sendo que três focos foram abordados por eles: o início do trabalho no magistério, as concepções sobre o papel da educação e a percepção da prática docente. Estas são apenas algumas questões que me parecem fundamentais como ponto de partida para compreender a maneira como os docentes constroem os saberes profissionais. É evidente que, dada a complexidade das questões enunciadas, o propósito não foi o de esgotá-las, mas simplesmente expor com clareza, e também com uma série de limites, o que me foi possível construir até o momento em relação aos saberes docentes.

Entre os aspectos apontados com maior ênfase está a formação. Alguns dados reforçam estudos anteriores, porém, com características singulares de docentes que pertencem a uma região pouco desenvolvida, onde os recursos tornam-se ainda mais escassos, implicando em uma formação de feição comum quanto à instituição formadora, dentre outros aspectos. É relevante o grau de insatisfação quanto à sobrecarga de trabalho e a desagregação de valores como o respeito e os limites, considerados fundamentais pelos docentes. Houve dificuldade ao discutir sobre o que entendem a respeito da profissionalização, pois, como já foi dito, parece que

não estão preocupados com esta questão e não têm refletido sobre a mesma, enquanto alguns percebem-se mais autônomos e outros, mais subordinados.

Após a observação da discussão no grupo e a análise dos depoimentos, posso dizer que ficou visível a interação social pretendida na pesquisa de abordagem qualitativa. Com esta técnica foi possível explorar as opiniões de docentes de diferentes áreas, fazendo-os interagir com os colegas e assim estimulá-los a repensar e expor suas próprias concepções e experiências, assim como refletir acerca de sua condição atual no exercício da docência. Os depoimentos expressaram diferentes idéias, que articuladas com referenciais temporais (início da carreira e situação atual), possibilitaram-lhes discutir a sua prática.

Convém ressaltar que a interação grupal permitiu ampliar a compreensão do tema, bem como gerou emoção, humor, espontaneidade e intuições criativas. Percebi que no grupo as pessoas assumem riscos maiores, efetuando comentários mais polarizados, extremados, e comentam suas próprias experiências e as dos outros. A princípio as discussões foram cheias de surpresas, com diferenças chocantes, mas aos poucos, temas comuns começaram a aparecer e, progressivamente, senti uma confiança crescente na compreensão emergente do fenômeno. A partir de determinado momento, não apareceram novas surpresas ou percepções, houve saturação do sentido e, ao confirmar esse sinal, decidi que era tempo de parar.

Após esse trabalho, sem dúvida, ainda era muito cedo para concluir algo sobre a construção dos saberes profissionais, que já demonstravam estar entrelaçados com suas experiências, vivências e percepções. Sendo assim, utilizando-me de entrevistas individuais, passei a investigar a experiência docente de duas professoras e um professor, os quais haviam previamente participado da técnica do grupo de discussão.

A respeito das entrevistas individuais, percebo que os três docentes entrevistados foram atraídos pela escola pública logo no início de suas carreiras e, embora Telmo lecionasse também em uma escola privada, todos permanecem no ensino público, apesar das difíceis condições de trabalho, como, por exemplo, baixa remuneração e falta de recursos didático-pedagógicos e financeiros. Estas são as principais dificuldades percebidas pelos docentes durante as entrevistas, associadas a aspectos como a indisciplina, a falta de motivação dos alunos e as dificuldades na relação professor-aluno.

Embora tenham enfatizado dimensões distintas, posso concluir que os três docentes vivenciaram processos bastante similares de formação pessoal e profissional. Os saberes que foram mobilizados e produzidos em sua prática docente são resultado de sua história de vida, de seus valores e concepções acerca de seu papel político-pedagógico de professores de escola pública, de suas reflexões sobre sua prática e também dos saberes provenientes da sua formação profissional, principalmente das reflexões e estudos que estabelecem no contexto das formações inicial e continuada.

Podemos concluir, além disso, que tanto Arlita, quanto Isolda ou Telmo têm percepção de que o trabalho docente demanda um saber-fazer próprio e às vezes exclusivo a cada nova sala de aula que assumem, saber esse sempre provisório e local, construído e mobilizado pelo professor no seu trabalho diário. E essa percepção faz com que critiquem o próprio trabalho, limitado pela falta de tempo e condições para novos investimentos em qualificação e aperfeiçoamento.

Todos, apesar de reconhecer a importância da formação inicial, têm restrições quanto a sua eficiência no preparo para a prática e, de alguma forma, sugerem uma modificação nas práticas de formação, principalmente na graduação.

Em relação ao gênero, ao observar a trajetória de cada sujeito, pude perceber que os motivos alegados que os levaram ao magistério são diferentes. Enquanto as mulheres relatam ter uma imagem vocacional da docência e que desde a infância já pensavam em ser professora, o homem evidencia uma opção bem mais realista. Optou pelo curso de Geografia porque podia estudar a noite e continuar trabalhando à tarde, desempregado prestou um concurso e se tornou um professor. Além disso, o homem começa a ensinar mais tarde, enquanto que uma das mulheres inicia assim que se forma no curso Normal, e a outra, logo após o nascimento dos filhos.

Uma outra instância fundamental na formação e desenvolvimento profissional docente, apontada por todos, foi o contexto de reflexão e de compartilhamento de percepções, experiências e aprendizados que acontecia nos encontros de formação continuada.

Acredito que esses momentos, embora dificultados pela racionalização do tempo ou de recursos, não somente devem ser preservados, mas, sobretudo, ampliados e diversificados ao longo da carreira docente.

Sendo assim, entendo que a formação profissional, a qual tem sido concebida como um processo contínuo, não se encerrou no término da formação inicial, mas se

estende ao longo da vida profissional. Da mesma forma, os diferentes saberes também são construídos e reconstruídos ao longo desse processo.

Os dados deste estudo revelam que a construção dos saberes profissionais docentes provém de múltiplas e complexas interações. E que, embora a formação inicial seja apontada como importante nesse processo, é na realização do trabalho docente que os saberes da profissão são compreendidos, mobilizados e (re)significados.

Dos processos envolvidos na construção dos saberes profissionais, destaco: a idéia pré-concebida sobre o magistério que os alunos adquirem ainda durante o ensino fundamental e médio; os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial e que servem de base para a prática docente; a importância da prática para a consolidação desses conhecimentos; a valorização da formação contínua e suas possibilidades de aperfeiçoamento e atualização.

Dentre outros, estes processos foram discutidos de forma mais contundente, mas acrescento a convivência, o ambiente de trabalho, a participação efetiva e a disposição pessoal como fatores determinantes nesses processos. E mais uma vez chamo a atenção para o fato de que cada um teve sua maneira singular de vivenciá-los em consonância com o grupo e a instituição.

Desse modo, fica evidente que a construção do que é e como é ser um professor tem início muito antes da escolha do estudante pelo magistério. Durante o ensino fundamental e médio, as estratégias e posturas de seus professores são observadas, efetuando comparações entre eles e, tirando suas conclusões com respeito a que tipo de profissional o agrada ou lhe parece “melhor”. Como Arlita fazia ao observar suas professoras. Mais adiante, durante sua formação inicial e formação acadêmica, continua desenvolvendo esta aprendizagem profissional, só que agora de uma forma mais específica e objetiva. Isso parece indicar que a questão da identidade docente seja central para os estudantes e estagiários, e deveria ser tratada com mais atenção durante a formação inicial.

Muitos autores, dentre eles Tardif (2002) e Gauthier et al. (1998), consideram que esses conhecimentos devem ser melhor investigados pela pesquisa, pois muitas vezes são desvalorizados do ponto de vista social e científico. Compartilhando essa idéia, acredito que as histórias de vida e as percepções dos docentes sobre a profissão podem revelar, entre crenças, valores, práticas e aprendizagens, a importância do saber da experiência, que está no “amalgama” dos conhecimentos

que o saber da experiência obtém, transforma e constrói durante a trajetória profissional, pois como diz Nóvoa (1995, p.36): “o saber dos professores [...] não existe antes de ser dito. A sua formulação depende de um esforço de explicitação e de comunicação, e é por isso que ele se reconhece, sobretudo, através do modo como é contado aos outros”.

Portanto, como Tardif (2002, p. 68) já apontava em seu estudo, concluo que o saber profissional está associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição como aos seus momentos e fases de construção.

Com relação às concepções dos docentes acerca do papel da educação e do professor na sociedade atual, posso afirmar que possuem uma concepção de educação que está entre o tradicional e a mudança. Nesse sentido, ora o professor é “transmissor de conhecimentos”, ora é “agente de transformação”. Como já disse antes, o papel de transmissor de conhecimentos ignora a singularidade do trabalho docente e a capacidade do docente refletir sobre a sua prática, bem como o papel de agente de transformação vem atribuir ao docente toda a responsabilidade na constituição da cidadania do aluno.

Enquanto falam da importância do domínio técnico, expressam, em outras palavras, que ser professor é também resolver problemas de diversas categorias.

Quando perguntei sobre o que é educar, apresentaram diferentes concepções, dentre elas: dar limites; preparar para o vestibular; desenvolver o raciocínio e preparar para a vida. Dessa forma, tomam para si as responsabilidades que lhes foram impostas, mas não demonstram descontentamento nesse sentido.

A falta de investimento na educação é questionada por eles, bem como a responsabilidade da família em acompanhar a formação escolar dos filhos. Na opinião dos docentes, essa participação faz a diferença para o aluno e para o docente. Por outro lado, a própria acomodação dos/as professores/as é questionada, porque muitas vezes usam a falta de estrutura nas escolas como subterfúgio para a incompetência.

Quando expressam a sua concepção de docente, falam também da dificuldade de conciliar os seus valores com os da juventude atual e que isto lhes gera um sentimento de impotência e frustração, pois faltam limites aos jovens e há uma liberdade excessiva.

Outras dificuldades são mencionadas, como as limitações da formação inicial e da formação contínua, além do desinteresse dos alunos e a intensa jornada de

trabalho dos docentes. Assim, percebo que a visão que têm sobre o que é ser professor está estreitamente vinculada às dificuldades que enfrentam, isto talvez signifique que eles vivem um momento de questionamento, onde os próprios docentes colocam em questão as suas identidades.

Na opinião dos entrevistados, a sociedade tem uma grande expectativa em relação ao trabalho docente, enquanto muitas vezes, transfere ao professorado a responsabilidade integral na educação de seus filhos. Por outro lado, dizem que embora a sociedade reconheça a importância do professor e da educação, não compreende a sua posição nos momentos de greve, por exemplo, bem como não aceitam a reprovação.

Quanto aos tipos de saberes evidenciados pelos docentes, como já foi dito, acredito que correspondem aqueles apontados por Gauthier (1998). Posso perceber que para os entrevistados os saberes da experiência são os que mais valorizam, pois é a prática que lhes dá segurança no trabalho. Entretanto, consideram também os outros saberes existentes no seu “reservatório” (TARDIF, 2002) como fundamentais ou complementares para a atuação docente.

Os resultados revelam que esses docentes percebem a existência dos saberes profissionais, apontam os conhecimentos disciplinares como necessários desde o início da carreira e identificam, com facilidade, fatos e pessoas que influíram para sua formação profissional. Os docentes acreditam que a formação acontece também no exercício da prática, quando os saberes disciplinares se articulam com os demais saberes docentes: das ciências da educação, da ação pedagógica, da tradição pedagógica, os curriculares e os experienciais. Por outro lado, evidenciam claramente o desejo da aproximação entre teoria e prática durante a formação.

Outro aspecto revelado diz respeito à importância dos saberes que emergem da experiência docente. Devo destacar que os saberes experienciais são de difícil mensuração e conceituação, pois são singulares a cada docente, e se referem ao como ensinar que cada um obteve e construiu durante a sua carreira. Assim, sistematizá-los ou transferi-los para o plano da formação de professores, como ocorre no caso de outros saberes, não é uma tarefa fácil, mas também não é impossível fazê-lo. Esses saberes se constituem no cotidiano dos docentes, ao tomarem decisões inéditas e ao se questionarem sobre os conhecimentos adquiridos na formação. Os docentes se referem a eles como um “algo mais” que só apreendem em suas práticas, a partir das condições próprias de trabalho.

Quanto ao grau de satisfação, pude perceber que os entrevistados dividem-se entre a sensação de bem-estar por estarem na profissão que gostam e a sensação de impotência frente às dificuldades já apontadas. É relevante o grau de insatisfação quanto à sobrecarga de trabalho e a desagregação de valores como o respeito e os limites, considerados fundamentais pelos docentes. A pergunta que ainda emerge entre eles, sem dúvida, é esta: até quando?! Por enquanto, sentem-se como disse Arlita: “aquele passarinho, com aquela folhinha, tentando apagar o incêndio da floresta...”. Eu diria que é uma satisfação oscilante, que hesita diante do desconforto e alegra-se diante do prazer de ensinar.

Parece haver um consenso, nas vozes de todos os docentes, desde o grupo de discussão, sobre os motivos causadores de sua insatisfação em relação à profissão. Dentre outras, eles apontam as seguintes dificuldades: a) enfrentam uma gama constante de pressões dos alunos, dos pais, dos políticos, da sociedade em geral; b) os alunos estão cada vez mais desinteressados e indisciplinados; c) precisam suportar uma pesada carga horária semanal para sobreviver; d) não dispõem de recursos e oportunidades suficientes para a qualificação e atualização regular de seus conhecimentos.

Em relação ao início da carreira, demonstram que estão menos satisfeitos principalmente porque reconhecem que havia certa perspectiva positiva de que o trabalho não seria tão sobrecarregado e as horas trabalhadas, mais valorizadas.

No grupo de discussão, quando perguntados se voltariam atrás na escolha pelo magistério, foram unânimes em afirmar que não. Para mim, longe de demonstrar satisfação, demonstra a persistência de quem não desiste apesar dos entraves, dos riscos e da inflexibilidade.

Entendo a satisfação dos docentes como algo pessoal, que depende das experiências de cada um, portanto, não há como generalizar. O percurso pessoal e profissional tem repercussão evidente, e pude perceber em suas falas o quanto as experiências de caráter particular despertam as suas emoções e, sem que percebam, lançam reflexos no seu modo de conceber a profissão.

Gostaria de dizer do prazer em ouvir os docentes e conceder-lhes a oportunidade de serem ouvidos e considerados. Percebo que isso foi significativo para eles e incitou, em mim como pesquisadora, a vontade de assumir novos desafios na busca pelas respostas às minhas questões de pesquisa.

Fico com a impressão de que, embora descontentes com a situação atual, onde se vêem envolvidos em muitas dificuldades, e a questão salarial é apenas uma delas, mas não a mais importante, eles continuam dispostos a vencer essa luta. A situação de vítimas do sistema ineficiente ou da sociedade cujos valores os preocupam, não os inibe, mesmo que coloque em risco a eficiência do seu trabalho.

Os baixos índices de qualidade na educação brasileira parecem não ameaçar a persistência de quem constrói a escola todos os dias, como se o gosto pelo trabalho que desempenham recebesse apenas “estilhaços” dessa crise. Na realidade, para esses docentes, as questões relativas à sua profissionalização ficam à espreita de uma possível melhora no sistema educacional como um todo e a cada nova medida governamental, surge uma nova perspectiva.

É evidente que a descrença existe, assim como existe o descaso, mas quero dizer que isso não tem sido determinante nas suas escolhas pela permanência ou não na profissão.

Penso que poderia ter encontrado um quadro mais desesperançoso e, ao invés disso, percebi um grupo disposto a discutir temas sobre o seu trabalho e sua formação, inclusive as problemáticas da sociedade. Para mim este pode ser um tempo propício para a discussão, pois também na escola há os reflexos da sociedade atual, cujas mudanças provocam o questionamento das pessoas. Momento de repensar opções, conceitos e valores. Acredito que sim, mas para tanto precisamos providenciar os tempos e os espaços. Como o docente vai refletir sobre essas coisas se o seu tempo está reduzido e, o espaço, determinado por um currículo pré-concebido?

Sabemos que as determinações que estão expressas no texto das políticas educacionais são recontextualizadas no contexto escolar, e é nesse âmbito que os tempos e espaços de discussão podem ficar garantidos. Por isso, cabe à cada escola permitir/conceder esses momentos. Claro que não podemos ser ingênuos a ponto de pensar que sempre existe tal abertura nesses textos, pois em muitas ocasiões fica-se limitado pela inflexibilidade da extensa carga horária que os docentes devem ocupar, não lhes sobrando tempo para outras atividades.

Os docentes da EJA reconhecem o valor social do trabalho que realizam. A idéia de proporcionar a formação para adultos que poderiam continuar excluídos da escola acaba envolvendo-os mais afetivamente no trabalho e com seus alunos. Apesar disso, declaram que o trabalho fica fragmentado porque não conseguem

desenvolver um projeto disciplinar mais integrado, então acabam realizando o que é possível nessas condições. Como já comentei, os docentes demonstram-se receptivos às possibilidades de uma prática pedagógica dirigida especificamente à EJA, com projetos que contemplem as reais necessidades dos alunos.

Enquanto isso, seus saberes são desenvolvidos nessa busca incessante por melhores condições de trabalho e se desenvolvem também na convivência diária com os alunos/trabalhadores, pelos quais nutrem sentimentos de reconhecimento e admiração. E arrisco dizer que há identificação e cumplicidade entre eles porque fazem parte de uma mesma sociedade, que pode consentir e calar diante das suas necessidades, mas que não pode impedir suas lutas a favor da educação e do conhecimento.

Quanto aos saberes da experiência, acredito que este viés da pesquisa, que foi por mim apenas apontado, sugere uma investigação mais profunda, pois representa uma perspectiva de análise que pode explicar a prática docente e viabilizar a compreensão de aspectos ainda desconhecidos.

Passo a tecer aqui algumas considerações que julgo importantes sobre o processo de construção desta pesquisa, mas não sem antes reconhecer que por mais que se avance em termos de pesquisa, sempre há, ainda, o que trilhar.

Contudo, foi justamente esse recuo que me fez avançar, e os caminhos que percorri no âmago da profissão docente, foram questionadores, pois me colocaram na situação de ao mesmo tempo experiente e aprendiz, aproximando-me algumas vezes da minha própria prática, ao mesmo tempo em que procurava manter a distância necessária para não comprometer a pesquisa. Esse exercício resultou em descoberta e aprendizagem.

Ao fazer esta análise e vendo o reflexo daquilo que pensam e almejam os docentes, tenho a impressão de poder contribuir efetivamente, mesmo que de forma singela, com a amplitude das pesquisas na área da profissão docente.

Ah, quão complexos são os caminhos da docência! Isso me saltou aos olhos cada vez que procurei examinar com mais atenção os assuntos relacionados ao trabalho docente, como por exemplo, a questão da profissionalização, cujas caracterizações mais importantes eu desconhecia.

Contudo, a profissão docente está em evidência na mídia e recebe críticas ao trabalho que desempenha em condições desfavoráveis. E não me refiro apenas à estrutura física dos prédios que urgem por reformas ou à escassez de recursos, mas

principalmente, à falta de políticas públicas que atentem para os reflexos desse descaso.

No momento em que acabo de redigir este relatório, o país recebe mais um plano para a reforma educacional. Apesar disso, acredito que enquanto não se investir seriamente na educação, com olhos voltados também para o trabalho docente, de pouco adiantará o “plano de desenvolvimento da educação”, que mais uma vez quer acelerar uma “grande reforma para o setor”. Quando se fala em definir metas, avaliação e cobrança de resultados nas escolas, além de resgatar jovens para que não entrem na criminalidade, falam também em cumplicidade e aprimoramento profissional dos professores, pois estes são os grandes responsáveis. Mas é preciso refletir: se a falta de investimento no setor educacional tem graves reflexos no trabalho docente, isso indica, no mínimo, que este precisa ser concebido com maior valorização, ser respeitado em sua singularidade e ser considerado em suas especificidades e saberes próprios.

Essas palavras, que já foram ditas por inúmeros autores, em diferentes momentos, enquanto questionavam a forma pela qual são implementadas as reformas no país, hoje são renovadas e, ainda penso, que a tendência a ver tudo sob o aspecto mais favorável, seja a grande responsável pelo esforço tenaz da maioria dos profissionais da educação.

Enquanto politicamente é debatida a “grande reforma”, cá estamos envolvidos, por um lado, com uma gama de preocupações que nos desencantam, e por outro, com saberes e fazeres que legitimam e dignificam a nossa profissão. Resta-nos saber se algum dia isso vai mudar. Mas a esperança, em tempos globalizados, talvez signifique, como supõe Fischman (2003, p.158):

... que tanto professores(as) quanto estudantes não têm outra possibilidade senão lutar para se afirmar. É de sua responsabilidade e nossa como estudiosos(as) e profissionais imaginar formas frutíferas de identificar as áreas de risco, os espaços para a esperança nestes tempos extraordinários nos quais a ação coletiva demonstra que a história está sempre por se fazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Tabajara Lucas. Pesquisa Quantitativa ou Qualitativa: adjetivação necessária? In: LAMPERT, Ernani. *A Universidade na virada do século XXI: ciência, pesquisa e cidadania*. Porto Alegre: Sulina, 2000.

APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre; imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 126, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo> Acesso em: 20 jan. 2007.

BARROSO, João. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola; *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

BOLÍVAR, Antonio (org.). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: EDUSC, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

CODO, Wanderley; e VASQUES-MENEZES, I; VERDAN, C. S. A importância social do trabalho. In: CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999, p. 293-299.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: *Retrato da Escola 3*. Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores(as) da educação básica. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/>. Acesso em 26 mar 2007.

COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. *Teoria e Educação*, n. 4, 1991.

ESTEVE, José M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Autonomia docente no cotidiano da classe: pensar o próprio trabalho para fazer-se sujeito *Educação UNISINOS*, São Leopoldo, v. 10, n. 2, p., maio/ago. 2006a.

_____. "Siempre el destino acaba llevándonos hacia donde tenemos que estar": trayectorias escolares y profesionales de profesoras y profesores militantes. In: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente; nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006b. p. 143-160.

_____. Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 225-240, maio/ago. 2006c.

FISCHMAN, Gustavo. Representando a docência: jogando com o bom, o mau e o ambíguo. In: SILVA, Luiz Heron. *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 64-80.

_____. Professor@s, globalização e esperança: para além do discurso da redenção. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-59.

HYPOLITO, Álvaro. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.

LÉLIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*, nº 17, 2001, p.40-48.

LOPES, A. Casimiro. *Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo*. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, p. 50-64, Jul/Dez. 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 20 jan. 2007.

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M., org. *História das mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo: UNESP/ Contexto, 2001. p. 443-481.

LÜCK, Heloísa et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro : DP&A, 2002.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2005.

MINAYO, Maria Cecília S. *O Desafio do Conhecimento*. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1992.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. (org.) *A pesquisa em Educação e as transformações de conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, vol. 25, nº 1. São Paulo: Jan/Jun, 1999.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992a. p. 11-30.

_____. (Coord.) *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992b.

_____. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

ODELIUS, Catarina C.; CODO, Wanderley. Poder de compra. In: CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Cap. 12. Petrópolis, RJ. Vozes, 1999, p. 204-234.

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. *O trabalho docente* – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: *Teoria & Educação*, n. 4, 1991.

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

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, p. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 20 jan. 2007.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem: trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 21, n. 73, 2000.

UNESCO/Instituto Paulo Montenegro, MEC/INEP: *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* Disponível em: <<http://www.unesco.org.br/>>. Acesso em: 14 nov. 2005.

VALLE, Ione. Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, p. 209-230, jul/dez. 2002.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: TRABALHO DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES
PROFISSIONAIS DE DOCENTES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE DOM
PEDRITO
AUTORA: Mare Zoé Machado Spat

APÊNDICE 1 - FICHA INDIVIDUAL DO LEVANTAMENTO DE DADOS

NOME DA ESCOLA:

Professor (a):

Idade: Sexo:

Origem:

Formação:

Local Form.:

Nível:

Disciplina/Série:

Regime de trab. (20h/40h/60h):

Qtas Escolas?

Ano Ingresso no Magistério:

Tempo de Serviço:

Fonte: Secretaria da Escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 PESQUISA: TRABALHO DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES
 PROFISSIONAIS DE DOCENTES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE DOM
 PEDRITO
 AUTORA: Mare Zoé Machado Spat

APÊNDICE 2 – FICHA DE CONSOLIDAÇÃO DOS DADOS DO LEVANTAMENTO

NOME DA ESCOLA:

TOTAL DE PROFESSORES:

	21 – 30	31 - 40	41 - 50	51 - 60
1. IDADE				
	Total:	Total:	Total:	Total:

	Feminino	Masculino
2. SEXO		
	Total:	Total:

	Dom Pedrito	Outros
3. NATURALIDADE		
	Total:	Total:

4. FORMAÇÃO	Magistério	Graduação	Pós-Graduação
	Total:	Total:	Total:

5. LOCAL FORMAÇÃO	Urcamp	Outras Universidades
	Total:	Total:

6. ATUAÇÃO (Nível de Ens.)	Educação Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Atuam em 2 níveis
	Total:	Total:	Total:	Total:	Total:

7. ATUAÇÃO (nº escolas)	Uma	Duas	Três
	Total:	Total:	Total:

8. REGIME DE TRABALHO (Total)	15h	20h	28h	30h	40h	60h
	Total:	Total:	Total:	Total:	Total:	Total:

9. TEMPO DE SERVIÇO (anos)	1 - 6	7 - 25	26 - 35	36 - 40
	Total:	Total:	Total:	Total:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: TRABALHO DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES
PROFISSIONAIS DE DOCENTES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE DOM
PEDRITO
AUTORA: Mare Zoé Machado Spat

APÊNDICE 3 - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO GRUPO DE DISCUSSÃO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO/A DOCENTE

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Estado civil:
5. Formação:
6. Local de formação:
7. Ocupação atual/rede de ensino:
8. Modalidade de ensino:
9. Disciplina/ Série:
10. Situação atual no magistério (efetivo concursado, efetivo sem concurso ou contratado):
11. Tempo de carreira:
12. Regime de trabalho (20h/40h/60h):
13. Nº de escolas em que atua:
14. Número aproximado de alunos:

Observação: A identificação pessoal do professor não será revelada na pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 PESQUISA: TRABALHO DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES
 PROFISSIONAIS DE DOCENTES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE DOM
 PEDRITO
 AUTORA: Mare Zoé Machado Spat

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

QUESTÕES GERAIS:	FOCOS:
1. Situação atual no magistério (ficha individual)	Nome; Idade; Sexo; Estado civil: Formação; Local de formação: Ocupação atual/rede de ensino: Modalidade de ensino; Disciplina/ Série: Situação atual no magistério (efetivo concursado, efetivo sem concurso ou contratado): Tempo de carreira: Regime de trabalho (20h/40h/60h): Nº de escolas em que atua: Número aproximado de alunos:
2. Início do trabalho no magistério	Como chegou a ser docente? - como e por quê optou pela profissão? - já formado quando começou a trabalhar ou não - com outras experiências profissionais ou não - interferência de familiares e amigos - escolaridade dos pais - escolaridade no início da carreira - habilitação para a prática docente por instituição pública ou privada - tipo de escola que iniciou a carreira (pública ou privada)
3. Concepções sobre o papel da educação	Quando iniciou como docente, houve mudança em relação à sua visão educacional ou não? - o que é educar - o que é ser professor - características para se tornar professor - imagem que a sociedade tem da docência - imagem que tem da sociedade hoje

4. Percepção da prática docente	O que considera mais importante para o exercício da docência (conhecimentos oriundos da formação, da experiência, conhecimento do conteúdo, amor à profissão...) - influência de vivências anteriores ao início da atividade profissional - em relação ao início da carreira, está mais ou menos satisfeito - importância dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação inicial - importância da formação continuada - aspiração profissional para os próximos anos - o que é ser competente profissionalmente - importância ou não da estabilidade profissional - o que entende por profissionalização
---------------------------------	--

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: TRABALHO DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES
PROFISSIONAIS DE DOCENTES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE DOM
PEDRITO
AUTORA: Mare Zoé Machado Spat

APÊNDICE 5 - ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL

Entrevistada: Arlita

1. Gostaria que falasses mais sobre a tua trajetória, desde quando ingressou no magistério.
2. Quando perguntada sobre como chegou a ser docente, respondestes que alguns modelos de professores a marcaram. Fale mais sobre isso.
3. Em teu relato no grupo disse que um dos motivos pelos quais optou pela profissão é que no magistério não existe pressão de patrão sobre empregado, somos autônomos, temos estabilidade e não tem concorrência entre colegas. Gostaria que falasse mais sobre isso.
4. Ao responder sobre o que é ser professor, respondeu que é se sentir impotente. Poderias explicar melhor?
5. Na tua opinião, que características é preciso ter para se tornar professor?
6. Que importância tiveram para ti os conhecimentos adquiridos no curso Normal, na graduação e pós-graduação?
7. Que importância tem para ti o aperfeiçoamento em grupo ou individual? Qual a melhor forma de ocorrer?
8. O que tu achas que a sociedade espera dos professores? Por quê? E como tu vês a sociedade atual?
9. Tivestes outras experiências profissionais além do magistério? Fale sobre elas. Será que contribuíram de alguma forma para a tua função como docente?
10. O que um professor precisa para ser um profissional? E para ser competente profissionalmente?
11. Estabelece uma comparação: a professora que eras com 18 anos de idade, há 41 anos atrás, e a professora que és hoje. O que vês?
12. Outras considerações que gostarias de acrescentar.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: TRABALHO DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES
PROFISSIONAIS DE DOCENTES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE DOM
PEDRITO
AUTORA: Mare Zoé Machado Spat

APÊNDICE 6 - ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL

Entrevistada: Isolda

1. Gostaria que falasses mais sobre a tua trajetória, desde quando ingressou no magistério.
2. No grupo, afirmastes que queria ser professora porque tinhas vocação. Fale mais sobre isso.
3. Falastes sobre as tuas experiências profissionais anteriores. E dissestes que elas, de certa forma, ajudaram para te transformares na professora que és. E hoje, porque tens outra atividade profissional? Entre as duas, de qual não abriria mão?
4. Já havias dito que não houve interferência de familiares na tua escolha pelo magistério. Não havia exemplos na família? O que foi preponderante na tua decisão?
5. Em relação ao início da atividade docente, houve mudanças em relação a tua visão educacional ou não?
6. Quando questionada sobre o que é ser professor, afirmou que é ser profissional. O que queres dizer com isso? O que um professor precisa para ser um profissional? E para ser competente profissionalmente?
7. O que tu achas que a sociedade espera dos professores? Por quê?
8. Em determinado momento no grupo, afirmastes que a nossa classe se preocupa demais com o que os outros pensam. Poderias explicar?
9. Que importância tiveram para ti os conhecimentos adquiridos na graduação e pós-graduação?
10. Que importância têm para ti as reuniões e os encontros pedagógicos na escola? Na tua opinião, como deveriam ser?
11. Em relação ao início da carreira, estás mais ou menos satisfeita? Dissestes: “ganho pouco, mas faço o que gosto”. Como se sente em relação ao salário? Porque ainda vale a pena?
12. Outras considerações que gostarias de acrescentar.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA: TRABALHO DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES
PROFISSIONAIS DE DOCENTES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE DOM
PEDRITO
AUTORA: Mare Zoé Machado Spat

APÊNDICE 7 - ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL

Entrevistado: Telmo

1. Gostaria que falasses mais sobre a tua trajetória, desde quando ingressou no magistério.
2. Mencionastes a falta de estrutura como uma das frustrações no magistério. Como trabalhas nas redes estadual e privada, percebes alguma diferença entre as duas? Quais?
3. Sobre a tua opção pelo magistério, poderias descrevê-la novamente, ou seja, que experiências tivestes anteriormente e o que o levou a ingressar na carreira docente?
4. Qual a tua opinião sobre o que é educar hoje? E o que é ser professor?
5. Que imagem tu achas que a sociedade tem da docência?
6. Como vês a sociedade atual?
7. Que importância tiveram para ti os conhecimentos adquiridos na graduação e pós-graduação?
8. Qual a importância das reuniões e encontros pedagógicos na escola? Na tua opinião, como deveriam ser?
9. O que o professor precisa para ser profissional? E para ser competente profissionalmente?
10. Quais as vantagens/desvantagens em ser professor?
11. Em relação ao início da carreira, sente-se mais ou menos satisfeito com a profissão?
12. Outras considerações que gostarias de acrescentar.