

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC

CURSO DE PEDAGOGIA

PRISCILA BORTOLOTTO MILANEZE

**“ANTIGO” E “NOVO” PROFESSOR: EXPECTATIVAS ACERCA DA
CARREIRA PROFISSIONAL**

CRICIÚMA, JUNHO DE 2011

PRISCILA BORTOLOTTO MILANEZE

**“ANTIGO” E “NOVO” PROFESSOR: EXPECTATIVAS ACERCA DA
CARREIRA PROFISSIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de licenciado no curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt

CRICIÚMA, JUNHO DE 2011

PRISCILA BORTOLOTTO MILANEZE

**“ANTIGO” E “NOVO” PROFESSOR: EXPECTATIVAS ACERCA DA CARREIRA
PROFISSIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do Grau de licenciado, no Curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em Formação dos Profissionais da Educação.

Criciúma, 05 de julho de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt - Doutor - Orientador

Prof. Antônio Serafim Pereira - Doutor - (UNESC)

Prof. Samira Casagrande - Mestre - (UNESC)

Dedico este trabalho a minha mãe e ao meu orientador, que pela confiança e entusiasmo em mim depositados, fizeram-me crer na conquista deste trabalho.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus por ter mantido viva a minha fé. Ao meu orientador, que com sabedoria e profissionalismo conduziu calmamente todo o trabalho. A minha mãe, pela força nos momentos difíceis e ao meu namorado Guilherme, pela dedicação e companheirismo constantes.

“Seremos reconhecidos [...] como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, [...] nada tenho a mostrar ou a provar - mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum.”

(TARDIF, 2002, p. 244)

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar as expectativas profissionais do “antigo” e do “novo” professor a partir das relações docentes constituídas no ambiente escolar. O problema de pesquisa apresentou-se vinculado à tentativa de elucidar como se dão tais relações, viabilizando uma reflexão sobre os possíveis impactos destas no processo ensino-aprendizagem. Por se tratar de um objeto de pesquisa que analisa percepções, discursos e práticas profissionais, a abordagem utilizada foi qualitativa. Como instrumento à coleta de dados, realizou-se uma entrevista semi-estruturada com seis professoras que atuam na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Criciúma, sendo três destas profissionais com mais de dez anos de atuação e as demais com até dois anos. Percebeu-se, nesse sentido, que as expectativas profissionais construídas por professoras “mais” e “menos” experientes, não dependem apenas da diferenciação do tempo de docência, mas de aspectos relacionados ao próprio curso, à instituição que as entrevistadas encontram-se inseridas, as relações profissionais nela existentes e a percepção de si mesmas enquanto educadoras. Para embasar o referencial teórico e, posteriormente, a análise de dados, os principais autores utilizados foram, António Nóvoa (1995) à tentativa de elucidar a profissão professor a partir de uma perspectiva histórica; Michel Foucault (1986) em função de suas teorias sobre o discurso e as relações de poder e, por último, Maurice Tardif (2002), que contempla as discussões a respeito dos saberes docentes e enriquece os estudos que tratam da formação dos professores. Deste modo, os dados coletados possibilitam a análise das expectativas profissionais construídas por “antigas” e “novas” professoras, desmistificando que as primeiras caracterizam-se por práticas essencialmente tradicionais e as segundas professoras, pela recente formação, educadoras ideais.

Palavras-chave: Profissão docente. Relações de Poder. Carreira Docente.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 PROFISSÃO PROFESSOR	10
3 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	19
4 METODOLOGIA	28
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	32
5.1 A opção pela profissão professor.....	32
5.2 A escola como espaço de formação.....	35
5.3 As relações entre professores no ambiente escolar.....	38
5.4 Profissão professor.....	41
6 CONCLUSÃO	44
REFERÊNCIAS.....	46
APÊNDICE A	48
APÊNDICE B	51
APÊNDICE C	65

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema “Antigo”¹ e “Novo”² Professor: expectativas acerca da carreira profissional” surgiu no contato direto com a sala de aula durante os estágios do curso. A partir destas experiências percebeu-se que o professor com mais tempo de profissão interfere diretamente nas expectativas do professor iniciante por meio de seus discursos e práticas, ora estimulando, ora desestimulando-o. Foi, então, por experiências próprias, bem como das colegas de sala que a curiosidade aguçou ainda mais.

Durante a realização das modalidades de estágio do curso, percebeu-se que iniciar uma carreira profissional é, geralmente, motivo de apreensão e expectativas. O professor com “mais” experiência necessita compreender a docência como um processo de construção; logo, ninguém está “pronto” por ter um diploma. O profissional da educação, assim como os demais se constitui, também, pela prática e pelo contato construtivo com o “mais” experiente. A importância da realização da pesquisa encontra-se, assim, na melhoria da relação entre o “antigo” e o “novo” professor, ambos reconstruindo e compartilhando saberes e práticas profissionais.

Além disso, analisando os TCCs da Pedagogia pode-se observar que a temática relações de poder não havia sido, ainda, muito discutida. Um dos poucos que se aproxima do assunto em questão foi “A auto-avaliação como estratégia de poder sobre si mesmo”, de Crislaine Pereira Silveira. Foi, portanto, pela possibilidade de contribuir à difusão do assunto e analisando a importância da profissão docente que se acreditou na relevância deste tema.

Na tentativa de elucidar a temática aqui proposta, a pesquisa foi orientada pelas seguintes questões norteadoras: como o professor mais experiente tende a receber/orientar o professor iniciante?, como são construídas as expectativas dos professores “menos” experientes em relação à carreira profissional a partir do contato com os “mais” experientes? e como as expectativas e experiências de “antigos” professores podem interferir na constituição de “novos” professores?. A partir destas questões buscou-se, pois, maior delimitação daquilo que se procurou investigar, evitando possíveis generalizações do objeto de pesquisa.

¹ O “antigo” professor foi considerado aquele com mais de dez anos de atuação na profissão.

² O “novo” professor foi considerado aquele com até dois anos de atuação na profissão.

Segundo as perspectivas teóricas do pesquisador Maurice Tardif (2002), o professor caracteriza-se como um sujeito que não atua sozinho, está em constante interação e constitui-se por saberes diversos. Daí a importância de tais relações se darem de maneira construtiva, evitando a ausência de motivação e estímulo. Analisar, portanto, como se dá a relação entre o “antigo” e o “novo” professor, bem como os impactos das expectativas de ambos sobre o processo ensino-aprendizagem, torna-se fundamental na busca por profissionais mais motivados e por um ensino de mais qualidade.

Com base nos estudos de Tardif (2002) e considerando relevante o “ser” professor, os objetivos da pesquisa foram: analisar as expectativas acerca da carreira profissional que são construídas por “antigos” e “novos” professores, compreender de que maneira o professor “mais” experiente tende a receber/orientar o professor iniciante e investigar como as expectativas e experiências de professores “antigos” podem interferir na constituição dos “novos” professores.

Por meio da direção apontada pelas questões norteadoras e os objetivos propostos, tornou-se ainda mais relevante a tentativa de buscar a resposta ao problema da pesquisa, como são construídas as expectativas profissionais entre “antigos” e “novos” professores?

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal, em Criciúma e contou com a participação de seis professoras dos anos iniciais. Tendo três destas profissionais mais de dez anos de atuação e as demais até dois anos. Torna-se relevante lembrar, ainda, que todas foram escolhidas por adesão.

Inicialmente, apresentou-se a introdução do TCC situando o leitor acerca dos propósitos dessa pesquisa. No segundo capítulo, procurou-se expor a trajetória docente por meio dos processos históricos que se discorreram no Brasil desde o século XVI, com a chegada dos Jesuítas até o século XXI. No terceiro capítulo, buscou-se, principalmente nas fundamentações teóricas de Maurice Tardif, identificar os saberes que constituem o professor e de que maneira a relação entre o “antigo” e o “novo” professor contribui à formação de ambos acerca da carreira profissional.

2 PROFISSÃO PROFESSOR

A profissão professor, tal qual a conhecemos hoje, nem sempre existiu. Para se ter conhecimento no modo como ela se constituiu, suas características e peculiaridades, torna-se relevante fazer uma breve análise de suas transformações históricas, expondo seus avanços e percalços. Este capítulo pretende, portanto, contribuir à identificação das características atribuídas à educação em seus respectivos períodos, propiciando maior compreensão do objeto de pesquisa.

O surgimento da profissão professor surgiu de maneira não especializada, sendo esta uma ocupação secundária de leigos e religiosos. Foi, apenas, a partir dos séculos XVII e XVIII que, segundo Nóvoa (1995, p. 15) “[...] os jesuítas e os oratorianos [...] foram progressivamente configurando um *corpo de saberes e de técnicas* e um *conjunto de normas e de valores* específicos da profissão docente [...]”, mesmo sendo, ainda, construídos quase sempre fora da realidade dos professores, por teóricos e especialistas. Além disso, a Igreja Católica e o Estado sempre se fizeram presentes como mediadores do processo educativo, deixando em muitas situações, alheias as vontades e desejos dos próprios professores à transformação e superação dos resquícios escolásticos³, mesmo nos séculos XIX e XX, “[...] época gloriosa dos Congressos de Professores que constituíram verdadeiros ‘laboratórios de valores comuns’ [...] onde continuam presentes as origens religiosas da profissão docente.” (NÓVOA, 1995, p. 16).

De acordo com Nóvoa (1995), ainda durante o século XVIII, mais especificamente no final, há a estatização da profissão professor, conduzindo a educação e seus profissionais de religiosos, controlados pela igreja à docentes laicos, orientados pelo Estado por meio de uma licença sem a qual não seria permitida atuação como educador. Embora existissem, ainda, intencionalidades intrínsecas nesta ação, só que agora políticas. Com isso, o professor passa a ser cada vez mais “ativo”; logo, um sujeito que deve promover um ensino de qualidade e, conseqüentemente, valorizar seu trabalho. Nesse sentido, já no século XIX, com a expansão das escolas, a procura por docentes se eleva e a instrução dos profissionais passa a ser sinônimo de superioridade social da época.

³ Os resquícios escolásticos, neste caso, dizem respeito à educação tradicional, voltada quase que essencialmente à catequização. Naquela época, sinônimo de interesse e conveniências políticas, sendo alunos e professores receptores e transmissores de informações, respectivamente.

No século XX, durante as décadas de 20 e 30, definia-se a escola como uma instituição dividida por níveis de ensino, sendo o primário gratuito, de caráter profissionalizante. O secundário, no entanto, ao contrário do primeiro encontrava-se inserida na rede particular de ensino a fim de evitar maiores oportunidades de ascensão social e, por último, o superior, que devido a sua extrema ineficiência formadora, colocava o professor em uma situação de mero transmissor de informações, embora respeitado desde o século anterior. O docente não se caracterizava, portanto, como um sujeito integral, ativo, mas que contribuía à permanência do *status quo* e suas relações de poder.

Para Teixeira (1976, p. 302)

A sociedade brasileira de certo modo organizara um sistema de ensino para cada classe, o primeiro para as classes baixas, o médio estadual para a classe média e o secundário acadêmico e superior para a elite. Impunha-se manter as barreiras entre os três sistemas, com o que se manteria o status quo da hierarquia social. Essas barreiras seriam o 'exame seletivo de admissão' ao ensino secundário acadêmico, a proibição de transferência entre o ensino médio estadual e o secundário acadêmico e a interrupção do ensino estadual médio nesse nível, sem possibilidade de acesso ao superior.

Ao analisar a gênese da profissão docente e o seu perfil até a década de 30, torna-se relevante que se conheça, antes de especificar as peculiaridades de cada período que se discorre sobre a sociedade brasileira até os dias de hoje, a sua trajetória de formação, expondo as diferenças e exigências de cada "fase".

A preocupação com a profissão professor enquanto profissional no Brasil surge, então, de maneira explícita após a Independência, quando se iniciam as discussões sobre a necessidade de instrução popular.

O primeiro período, por assim dizer, caracterizou-se pelos Ensaio Intermitentes de Formação de Professores, que teve início no ano de 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro do mesmo ano e se estendeu até 1890; neste caso, a formação ficava às custas do próprio educador, nas capitais de suas respectivas províncias. Surge, portanto, aqui as primeiras exigências didáticas, ainda que os aspectos pedagógicos propriamente ditos não fossem colocados em questão.

O segundo período permaneceu vinculado ao surgimento das Escolas Normais (1890-1932), cuja referência inicial fora a Reforma Paulista da Escola Normal. Neste período, já existe uma preocupação real com uma educação de

qualidade e, também, a ideia de que sem professores devidamente capacitados não se pode torná-la viável. Nesse sentido, com as ineficientes Escolas Normais até então existentes e a carência curricular de seus alunos, surge as escolas-modelo, onde os exercícios práticos e a preparação pedagógico-didática tornam-se prioridades à educação da época.

Com a expansão das Escolas Normais, surge em 1932, a Organização dos Institutos da Educação, no Distrito Federal, encabeçado por Anísio Teixeira e, em São Paulo, por Fernando de Azevedo um ano depois, ambos com o ideário escolanovista.

Para Saviani (2009, p. 146)

[...] os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais [...]

O terceiro período foi marcado pela implantação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, tendo início em 1939 até 1971, “permeando”, ainda, alguns anos da Ditadura Militar brasileira, que se caracterizou, também, como uma fase de extrema relevância às transformações da profissão professor.

Durante os anos da Ditadura Militar, ao contrário do que vinha ocorrendo nas décadas anteriores, houve um processo de mobilidade social. Um ascendente, caracterizado pelo acesso das camadas populares ao magistério e o outro, descendente, constituído pela desvalorização dos educadores até então pertencentes à elite. Não apenas no sentido salarial e econômico, mas de empobrecimento cultural em nível de formação.

Com isso, há de certa forma um retorno à antiga e ineficiente formação de professores das décadas anteriores, bem como a continuidade do processo de feminização da profissão, marco decorrente das escolas normais, destinadas principalmente às moças de famílias burguesas.

Surge, então, uma nova categoria docente com condições de vida definidas pelo arrocho salarial e, por isso, uma progressiva desvalorização profissional. Além disso, as metodologias e orientações no processo ensino-aprendizagem foram modificadas a partir da iniciativa do governo militar de formar

técnicos, talvez antes mesmo de cidadãos, em prol do desenvolvimento econômico. Com isso, transforma-se, novamente, a profissão professor em uma inevitável contribuição à educação reprodutivista e pouco valorizada.

Para Bittar e Ferreira (1987, p. 1166)

A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou a rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento, a célere formação dos educadores, o que se deu de forma aligeirada. A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional [...]

Com a tentativa de um “milagre econômico”, por meio da formação de trabalhadores “úteis” e uma educação tecnicista, a Ditadura Militar teve seu fim no ano de 1985, década que se inicia um processo de redemocratização política, recessão econômica e inflação galopante. Aqui, mais uma vez, o professor enquanto agente direto de formação tem sua profissão prejudicada.

Na década de 90, mais precisamente no ano de 1996, mesmo com a criação da LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação), o perfil neoliberal da economia contribui à transferência dos recursos nacionais do Estado ao setor privado, incluindo, portanto, o sistema educacional, “sucateando-o”.

Com uma breve retrospectiva de alguns fatos relevantes do sistema educacional brasileiro torna-se, enfim, possível fazer reflexões já não tão superficiais acerca da profissão professor. Quem foram os professores de algumas décadas atrás? Por quais transformações passaram? Quais os prováveis motivos que os/as levaram a escolher esta profissão? Quais os possíveis sentimentos que emergem dos mesmos ao perceberem sua profissão tão desvalorizada considerando a importância de sua função? Indagações que viabilizam a construção de uma nova e maior consciência daqueles inseridos ou não na área da educação.

Segundo Fontana (2000, p. 17)

Diante da produção científica recente sobre a atividade docente, também temos nos feito, como professores e professoras, essa indagação. Entre o muito que tem sido dito e escrito sobre nós e o muito que se tem planejado e proposto a nós, tem-se revelado muitas faces de nossa atividade profissional. Faces nem sempre harmônicas. Faces nem sempre agradáveis de encarar. Faces em que, muitas vezes, não nos reconhecemos...

Frente ao que afirmou Fontana (2000), percebe-se dentre as demais idéias da autora, que há momentos nos quais os próprios docentes não se reconhecem como tal em função das muitas perspectivas teórico-metodológicas produzidas e discorridas durante todo o quadro político, econômico e social do Brasil.

Ao se buscar respostas às indagações feitas anteriormente, pode-se responder em mesma ordem que os professores iniciaram sua profissão, aqui no Brasil, no século XVI, sem especialização ou quaisquer tipo de condições à realização da atividade docente, até então exercida como ocupação secundária por leigos e religiosos. No século XVIII, no entanto, há algumas contribuições, por meio do processo de estatização, à valorização da profissão professor, até então heterogênea no que diz respeito à questão de gênero e vinculada à elite. Durante o século seguinte o docente, em função da obrigatoriedade de instrução e licença, ainda há uma hierarquia social, estando os professores em local privilegiado.

No século XX, com o processo de proletarização⁴ e feminização dos educadores, inicia-se um intenso rebaixamento da profissão. A medida de aumentar consideravelmente o número de professores em um curto espaço de tempo a fim de formar técnicos, no caso da Ditadura Militar, caracterizou um marco importante no declínio docente. Além disso, as frustradas tentativas de privatização do ensino nas décadas que se seguiram auxiliaram na “remontagem” de um novo perfil de educadores, que foi desde as classes médias/altas à classe de trabalhadores com piso salarial muitas vezes indigno, bem como de formação científica defasada.

Nesse sentido, pode-se identificar, pelo menos em partes, não apenas as transformações ocorridas na profissão professor, mas o motivo de ser um trabalho predominantemente feminino. Quem “foram” e quem “são” hoje, portanto. Fontana (2000, p. 20) acredita que essa categoria foi “[...] marcada por um processo de feminização e proletarização acentuado ao longo do século XX [...]” e, também, “[...] desprovida de capacidade de organização política e autônoma [...]”.

Para identificar quais os prováveis motivos que levaram os professores/professoras escolherem sua profissão, pode-se observar uma questão

⁴ O termo proletarização encontra-se vinculado à ideia de desvalorização profissional, que além de incluir os baixos salários e condições precárias de trabalho, faz referência ao empobrecimento da prática docente, a qual muitas vezes não propõe a produção/apropriação de conhecimentos, apenas sua transmissão por meio de métodos repetitivos e sem significado para o aluno.

de gênero, já que no século XIX as Escolas Normais atraíram, principalmente, as jovens de família burguesa. Adequando esta situação à realidade atual, no entanto, Mello (1982, p. 70) afirma que “A condição feminina é [...] um dos elementos que garante a perpetuação do senso comum, no qual predominam o amor, a vocação e a ausência de profissionalismo.”. Surgem, assim, dois relevantes dos muitos prováveis motivos da escolha da profissão: o primeiro, atrelado às vontades das jovens moças burguesas e o segundo, à própria vocação feminina à função. Torna-se importante lembrar, neste caso, que tais constatações não se caracterizam como regra, até porque na gênese da profissão muitos homens foram professores, como hoje inclusive ainda acontece. Ambas as situações definem-se, pois, como conceitos culturalmente construídos.

Por último, mas não menos importante, o aspecto sentimental, aliado às boas expectativas voltadas à transformação social e o porquê da busca por melhores condições de trabalho considerando a importância da função professor, podem auxiliar os demais profissionais da área e/ou aqueles fora dela a desenvolverem posturas conscientes em relação ao papel do próprio docente e da instituição/comunidade em que o mesmo se encontra inserido.

Com base nas transformações ocorridas desde o século XVI, percebe-se como a desvalorização do educador se manifestou na qualidade do processo ensino-aprendizagem, bem como na percepção da função escolar.

Nóvoa (1995, p. 19) expõe, por exemplo, que o

[...] o século XX [...] é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. [...] A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente.

Por meio das palavras de Nóvoa, parece surgir ainda no século passado, um novo e feliz período aos professores. Embora haja, sim, conquistas em cada época e seus respectivos acontecimentos, neste caso, o que parece ter ocorrido foi apenas a “[...] consequência de uma lenta evolução cultural que impôs socialmente a ideia [sic] de escola e o produto da afirmação das ‘novas’ ciências sociais e humanas [...].” (NÓVOA, 1995, p. 19).

As chamadas ciências da educação contribuíram, também, à construção de uma visão histórica do processo de profissionalização do professor, o que não

levou necessariamente a melhorias significativas nas condições de trabalho do mesmo. Embora muitas teorias tenham surgido em prol do processo ensino-aprendizagem, alguns aspectos necessitariam ser repensados, uma vez que profissionais desmotivados tendem a comprometer a qualidade e as boas relações do ambiente escolar. Fontana (2000, p. 118) acredita que

Em condições que dificultam o compartilhar do trabalho [...] menor ainda tende a tornar-se nossa aproximação com aqueles que ocupam lugares superiores aos nossos na hierarquia escolar, ainda que seus papéis de supervisão e coordenação definam-se pelas tarefas de dinamizar e integrar o trabalho na escola e de possibilitar, aos professores, o processo de educação [...]

Neste caso, relacionando os conflitos de cunho sentimental e, também, profissional às expectativas do “antigo” e “novo” professor pode-se perceber a abrangência que a falta de incentivo/investimento no professor iniciante pode causar no processo educativo.

Cunha (2010, p. 191) afirma

[...] que as conseqüências [sic] de desatender os problemas específicos dos docentes iniciantes trazem sérios prejuízos econômicos, tanto pela deserção dos mesmos como pelo impacto de suas ações no sistema educativo.

Nesse sentido constata-se, pelo menos em partes, a relevância dos professores iniciantes serem motivados. Tão importante quanto, também, seriam os professores mais experientes exporem, em sua prática e discurso, boas expectativas a respeito da profissão.

Outro ponto bastante pertinente caracteriza-se pela utilização do discurso, que estabelece, dentre outros aspectos, uma relação de poder pautada na conveniência, quando a partir de uma perspectiva histórica e na experiência, no caso do contato profissional entre o “antigo” e o “novo” professor.

Para haver um melhor entendimento das situações acima descritas torna-se de grande valia observar o exemplo da Ditadura Militar. Na época, foi conveniente ao governo formar técnicos, trabalhadores úteis à manutenção da repressão político-econômica, bem como do sistema vigente ao invés de cidadãos conscientes. Na relação “antigo” e “novo” professor em questão, o primeiro pode, em alguns casos, utilizar suas experiências, vivências à tentativa de convencer ou mesmo contribuir

com o segundo à construção de crenças nem sempre procedentes em função dos seus anos de trabalho serem superiores. Ambas por meio do discurso.

Foucault (1986, p. 56) diz que

[...] os discursos formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que eles fazem é mais do que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala.

Frente as palavras de Foucault (1986) percebe-se que a capacidade do discurso vai além da fala. Ele tem, portanto, um poder muitas vezes de persuasão, permeando pensamentos e opiniões. Daí a importância do objeto de pesquisa se dar de maneira construtiva em prol de um sistema educativo de qualidade.

A profissão professor detém, pois, relevância ímpar em seus aspectos profissionais e históricos. Conhecê-la em sua trajetória, em seus respectivos contextos sociais se torna pertinente porque tais acontecimentos podem contribuir, também, à construção de um pensamento consciente, reflexivo.

A questão do discurso complementa a ideia das relações de poder, não apenas no sentido governamental, mas de profissional para profissional na constituição de ambos. Se o professor “mais” experiente não possui quaisquer sinais de motivação, torna-se quase inevitável que o “menos” experiente acabe desestimulando-se frente a um discurso carregado de pontos pouco construtivos. Ao contrário, se houver auxílio, disposição e desejo de dar continuidade a um trabalho em benefício da educação, o resultado na constituição deste “novo” ser professor se dará quase que, inevitavelmente, de maneira a auxiliar na formação de profissionais melhores. “Nesse sentido, aquele que enuncia um discurso é que traz, em si, uma instituição e manifesta, por si, uma ordem que lhe é anterior e na qual ele está imerso.” (VEIGA-NETO, 2003, p. 119-120).

O “ser” professor encontra-se, assim, permeado por pelo menos dois importantes aspectos: o histórico e o discursivo, constituindo uma profissão de extrema importância, ainda que seu começo, já relacionando aos conflitos enfrentados pelo “novo” professor, seja bastante desafiador. “O início de uma profissão inclui o reconhecimento de sua cultura, do estatuto que ocupa na pirâmide social e do trabalho e das peculiaridades sociopolíticas que a caracterizam.” (CUNHA, 2010, p. 192).

Dentre as características apontadas por Cunha (2010), pode-se perceber a complexidade que envolve uma profissão, neste caso, do professor, que além de permanecer à margem de todos estes aspectos necessita lidar com os demais profissionais e os seus próprios alunos.

Cunha (2010, p. 192) também acredita que

Para alguns professores novos [...] o desafio está em ser reconhecido e legitimado pelos pares num contexto de competição [...] cada vez mais acirrada. Para outros, a preocupação maior é o domínio de classe, mantendo o equilíbrio entre o afeto e a necessária disciplina dos alunos no espaço de aula.

O complexo sistema de aspectos que envolvem esta profissão encontra-se, pois, inserido em uma perspectiva involuntária, que seriam as características históricas e discursivas, oriundas de terceiros, portanto. E aquelas as quais o professor, principalmente o iniciante, tem de enfrentar consigo mesmo, caracterizadas, também, pela concorrência e sua prática pedagógica salientadas pela autora.

Ainda a respeito do exposto sobre a profissão professor não se pode esquecer, finalmente, que

O professor vive em um tempo determinado e em uma sociedade concreta, atravessado pelas contradições e incertezas desse mesmo tempo e sociedade. É um ser individual, com uma história de vida, ligado a um meio social e familiar, o que interfere na construção de sua docência. (CUNHA, 2010, p. 193).

Investigar, portanto, como está se dando a relação entre o “antigo” e o “novo” professor define-se, também, como um meio de respeitar e valorizar a profissão docente. Não permitindo que o seu papel tão fundamental seja esquecido em uma sociedade a qual se encontra hoje tão carente de profissionais conscientes, motivados e dotados de valores muitas vezes abandonados pelas pessoas. Analisar, finalmente, o que não contribui para uma educação de qualidade pode ser uma medida a posteriores transformações.

Para isso, no entanto, não basta apenas conhecer a história da profissão docente na teoria, mas identificar os aspectos que não contribuem às boas relações entre os professores “mais” e “menos” experientes.

3 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

O capítulo anterior, “Profissão Professor”, tratou da trajetória histórica da profissão docente. Tudo isso, com a finalidade de poder relacioná-los, pelo menos em partes, às relações que se dão entre o “antigo” e o “novo” professor acerca de suas expectativas profissionais. O presente capítulo, no entanto, abordará os tipos de saberes que constituem o professor, bem como a relevância do discurso e das relações de poder existentes na profissão.

Para Tardif (2002, p. 49)

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas [...] Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos [...] Elas exigem, portanto, dos professores não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas.

A partir das palavras de Tardif (2002), percebe-se que o professor não se define como um sujeito que trabalha apenas consigo mesmo, mas em constante interação. Além disso, sua função envolve pessoas, que por sua vez também possuem seus conhecimentos, sua cultura, sua identidade, seus saberes. “Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais⁵, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser [...]” (TARDIF, 2002, p. 61).

O saber profissional juntamente com o saber-fazer e o saber-ser podem estar inseridos no que, por teoria, se conhece como competência. Um “conjunto”, neste caso, docente que envolve o conhecimento (saber), a habilidade (saber-fazer) e as atitudes (saber-ser). Ao analisar estes três aspectos a luz das expectativas profissionais entre o “antigo” e o “novo” professor, constata-se a importância de tais relações se darem de maneira construtiva, uma vez que a formação profissional competente não depende apenas dos conhecimentos, dos saberes individuais, mas

⁵ Plurais, neste caso, indica a diversidade dos saberes docentes, que para Tardif são considerados como tais, por terem suas origens de fontes diversas. Um professor não se define, portanto, apenas por sua formação inicial e continuada, mas por suas experiências de forma geral.

de outros dois importantes fatores que envolvem, muitas vezes, as relações estabelecidas com os demais profissionais, principalmente os “mais” experientes.

O compromisso do “antigo” professor deve estar, portanto, atrelado não apenas para repassar dicas prontas, como se a experiência permitisse prever tudo o que uma sala de aula pode oferecer; tampouco omitir as dificuldades encontradas, mas considerar que ninguém nasce pronto para ser alguma coisa, inclusive professor. Essa constituição se dá nas relações sociais, daí a importância dos conhecimentos científicos alicerçados em vivências significativas com profissionais que já se encontram na área da educação.

Para Tardif (2002, p. 36)

[...] a relação dos docentes [...] não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes profissionais, segundo o mesmo autor, são aqueles transmitidos por instituições e/ou faculdades vinculadas às ciências da educação. Torna-se conveniente ressaltar, no entanto, que “[...] algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor.” (TARDIF, 2002, p. 37). Provavelmente aquelas voltadas à formação acadêmica e cidadã.

Além dos saberes já citados, há o que Tardif (2002) designou como pedagógicos, os quais “[...] apresentam-se como doutrinas [...] incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer [...]” (TARDIF, 2002, p. 37). Vinculados, portanto, a concepção de ensino docente. Os saberes disciplinares, entretanto, falam por si, uma vez

[...] que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas [...] Os saberes das disciplinas emergem na tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. (TARDIF, 2002, p. 38).

Ainda sob as perspectivas deste mesmo autor, os saberes curriculares também fazem parte da formação docente. Para ele

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (TARDIF, 2002, p. 38).

Por último, mas não menos importante, a formação dos professores se constitui, também, pelos saberes experienciais. Na visão de Tardif (2002, p. 39) “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *hábitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.”. De acordo com o exposto, pode-se afirmar que a formação docente integra diversos saberes, estes muitas vezes incluindo quase que inevitavelmente a relação entre o “antigo” e o “novo” professor.

Nesse sentido, se identifica mais uma vez a importância de uma boa relação entre o “antigo” e o “novo” professor, ambos objetivando a troca construtiva de vivências e comportando-se como sujeitos ativos/efetivos na sociedade em que se encontram inseridos. O primeiro estimulando o segundo e, também, alertando-o das dificuldades a fim de que estas possam também servir como meio de transformação dos aspectos pedagógicos, sociais e avaliativos.

Os aspectos pedagógicos citados encontram-se atrelados a prática em sala, como o docente conduz o processo ensino-aprendizagem, sua metodologia e adaptação dos conteúdos ao perfil da turma a ser trabalhada. Os aspectos sociais estão direcionados à percepção do educador sobre a realidade de seus alunos, suas necessidades e da comunidade, sempre procurando aproximá-la da escola, que dentre outras funções, desempenha o papel de formadora de opiniões e cidadãos. Por último, mas de igual relevância, estão os aspectos avaliativos, que devem ser efetivados também de forma qualitativa e, portanto, não apenas à margem de notas e conteúdos, já que cada aluno possui seu jeito próprio de aprender, alguns com mais ou menos dificuldades.

Outro ponto importante sobre as expectativas profissionais do “antigo” e do “novo” professor envolve o que se conhece como “relações de poder”, muito estudadas por Michel Foucault. “É isso que Foucault entende por poder: uma ação

sobre ações.” (VEIGA-NETO, 2003, p. 74). Antes de comentá-lo, no entanto, seria pertinente ressaltar que tais relações não existem em casos específicos e/ou isolados, mas em todos os segmentos e instâncias sociais. De pai para com o filho e vice-versa, dentro das instituições, entre seus profissionais e assim por diante. Neste caso, contudo, a ênfase está sobre o professor “mais” e o “menos” experiente.

Pode-se analisar que na presente situação, a ação do “antigo” professor sobre a do “novo” professor não deixa de ser uma relação de poder. O que vai definir se esta se dará de modo a contribuir à vida profissional de ambos encontra-se na questão da prática motivadora/desmotivadora do primeiro para com o segundo, principalmente.

Lecourt (1980, p. 91) diz que “[...] pela palavra prática [Foucault] não pretende significar a atividade de um sujeito, [mas] designa a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o ‘discurso’”.

Aqui surge, novamente, a importância do discurso sobre uma determinada relação. Para Veiga-Neto (2003, p. 120) “Os discursos não estão ancorados [...] em nenhum lugar, mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento [...] e construir subjetividades.”. Nesse sentido, portanto, é que o discurso caracteriza-se pela sutileza de sua “presença” e, ao mesmo tempo, pelo intenso impacto de seus efeitos no meio em que passa a ser pronunciado, auxiliando ou não aquele (s) que o escutam e incorporam.

Foucault (1988, p. 96) acredita ser necessário

[...] admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas também afrouxam seus laços e dão margens a tolerâncias mais ou menos obscuras.

Ao analisar as palavras de Foucault de modo a relacioná-las com as expectativas profissionais do “antigo” e do “novo” professor e o discurso do primeiro para com o segundo, percebe-se que para haver uma construção de novas ideias e projetos em prol do processo educativo, torna-se fundamental que o profissional mais experiente não surja com um discurso desmotivador.

Caso não haja, pois, essa reciprocidade em prol da educação e da vida profissional dos professores “[...] as práticas escolares tendem a empobrecer, assim como a escola na sua função historicamente constituída.” (MONFREDINI, 2008, p. 199), já que seria função da escola, também, promover um ensino de qualidade, contextualizado com a realidade da comunidade e com a presença efetiva de profissionais competentes.

Apesar de não ser uma tarefa fácil, se torna indispensável à superação de uma educação reprodutivista e um sistema que reforça cada vez mais as desigualdades entre as pessoas. Nesse sentido, a falta de estímulo do professor com “mais” experiência consigo mesmo e em relação ao professor iniciante não tem seus resultados restringidos apenas a esta situação isolada, mas a toda “rede” social em que se encontra inserido. Por isso, a importância do desenvolvimento de um trabalho consciente, livre no que diz respeito à identidade docente, sua função mediadora na busca da formação cidadã.

Pignatelli (1994, p. 135) acredita que

Os professores precisam compreender essa forma de controle como uma demonstração perturbadora da relação inversa entre a prática da liberdade e as devastações de um olhar que, em parte, é auto-imposto e que molda e monitora nossa identidade.

Perceber, portanto, a importância de um discurso construtivo no ambiente profissional torna-se um fator de contribuição à formação crítica do próprio docente, daquele com o qual se relaciona e, conseqüentemente, dos seus alunos. Baseado em Foucault, Pignatelli (1994, p. 139) ainda diz que o desenvolvimento da consciência e a prática da liberdade “[...] envolve um profundo e amplo julgamento das próprias posições discursivas e profissionais oficiais [...] mantidos pela produção de conhecimento sobre si próprio, sobre seus colegas e sobre seus estudantes.”.

A relação do professor com os seus colegas, nesta situação, caracteriza-se como uma das questões centrais da pesquisa. O contato profissional entre o professor “mais” e o “menos” experiente e suas expectativas docentes, no entanto, complementam a relação deste último consigo mesmo e com seus alunos, todas fundamentais à manutenção e/ou desenvolvimento de um processo educativo de qualidade. De um lado, educadores motivados; do outro, alunos com a real possibilidade de um ensino voltado à formação cidadã.

Não ter, portanto, consciência de que o processo ensino-aprendizagem define-se como algo complexo, constituído por seres humanos que interagem entre si e necessitam de um ambiente de trabalho favorável a sua função, fazem crescer as possibilidades de fracasso escolar em todas as suas dimensões.

Para Tardif e Lessard (2005, p. 235)

A interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade consiste em [...] deslanchar um programa de interações [...] estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço [...] no qual ele penetra para trabalhar.

Interação, nesse sentido, não se resume à função docente, mas todo o espaço escolar e suas relações. Daí a importância do professor, seja ele “mais” ou “menos” experiente, em construir boas relações consigo mesmo, seus colegas e alunos. A partir do entendimento de interação em seu sentido mais amplo, torna-se fundamental que tanto a prática como a teoria auxiliem a formação docente de maneira a beneficiá-la e assim aumentar as possibilidades de “Os professores questionar seu próprio conhecimento, conscientizando-se da necessidade de buscar alternativas de ação [...] Talvez esta seja uma das formas de tornar efetivo o compromisso político na prática docente [...]” (ANDALÒ, 1995, p. 196) e auxiliar a ascensão do processo ensino-aprendizagem.

Os fatores vinculados à interatividade docente caracterizam-se como aspectos predominantes na formação dos professores, também, pela constância com que se dão no cotidiano destes profissionais. Os professores “mais” experientes, assim como os “menos” experientes necessitam estar dispostos a ajudarem-se de forma recíproca, compartilhando e construindo conhecimentos por meio de suas vivências. Tardif e Lessard (2005, p. 215) acreditam que “A experiência [...] baseia-se não apenas na duração, mas também na diversidade de situações vividas ao longo de sua carreira.”.

O professor com mais anos de trabalho, portanto, ao utilizar suas experiências em benefício da sua vida profissional e de seus colegas “menos” experientes, não auxilia apenas a si mesmo, tampouco somente os demais profissionais, mas a todo o sistema em que o processo educativo se constitui, suas interações humanas e instrumentais.

A formação docente representa, pois, muito mais que alguns poucos anos na universidade e/ou no magistério. Ela depende de interações construtivas, que aliadas aos saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares, propiciam ao profissional parte do conhecimento necessário ao seu aperfeiçoamento de forma integral, já que ele não se define apenas como um mero transmissor de informações.

Tardif (2002, p. 230) diz que

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta.

Por isso, sua formação torna-se, inevitavelmente, algo muito mais abrangente e complexo. Sendo o lado profissional um complemento do pessoal e vice-versa. Therrien (1997, p. 33) destaca “[...] a indissociabilidade do processo de formação inicial e contínua do educador da formação da sua identidade pessoal e profissional.” Percebe-se, neste caso, novamente a pertinência da troca de experiências entre os “antigos” e “novos” professores, pois embora a formação acadêmica seja fundamental, suas vivências são únicas e, portanto, a possibilidade de novos conhecimentos para ambos.

Diante dos tipos de saberes que fazem parte da formação docente, justifica-se a necessidade de maiores reflexões quanto ao trabalho do professor. Pois é a partir destas que o próprio profissional poderá reavaliar sua prática e garantir a eficácia do seu trabalho. Nesse sentido, “[...] o professor não se limita a transmitir saberes, [...] a situação de interação com seus alunos [...] o obriga a adequá-los, a traduzi-los de modo crítico.” (THERRIEN, 1997, p. 5).

Com os saberes de formação acadêmica, aliados à experiência com os demais profissionais e os seus alunos em sala, a probabilidade de o professor obter um entendimento mais consciente do seu papel torna-se muito maior. Desse modo,

[...] os saberes produzidos na práxis pedagógica permitem ao docente compreender e orientar sua profissão no cotidiano da escola. Podem ser abordados sob o ângulo de saberes da experiência e observados sob o prisma do saber da prática, o que remete [...] ao currículo em ação. (THERRIEN, 1997, p. 5).

A partir da aproximação entre teoria e prática bem estruturada, a formação docente tende a ir de encontro a pensamentos que acreditam no distanciamento entre professores “mais” e “menos” experientes, já que os dois podem estar trabalhando de forma integrada, interativa, auxiliando uns aos outros, seus alunos, a instituição em que se encontram inseridos e, finalmente, à construção de uma educação de qualidade, voltada à transformação social. Pignatelli (1994, p. 145) afirma que “Os professores poderiam assumir o desafio de se engajarem criticamente [...] Isso significaria ser não apenas comprometido e solidário com os estudantes e os colegas, mas ser provocativo e desafiador.”

Ao adotar uma postura provocativa e desafiadora, seja por parte do professor com “mais” ou “menos” experiência, as expectativas acerca da carreira profissional tendem a aumentar, renovando-se.

Ainda sobre o que diz Pignatelli (1994, p. 145)

O importante está em desarranjar a mesmice, a monótona paisagem, para investigar diferentes formas de ver e ser visto. Inventar formas de problematizar a sólida e persistente monotonia de formas rotinizadas e pensar sobre o que é possível é a forma pela qual o poder, na forma de controle técnico e práticas auto-normalizadoras, pode ser revertido.

Aqui, mais uma vez, surge a questão do poder, que muitas vezes está presente nos discursos de muitos docentes, neste caso, do “antigo” professor para com o “novo” professor. Este passa então a ser influenciado de acordo com as palavras que lhe são transmitidas. Torna-se relevante ressaltar, no entanto, que “[...] o poder é mais do que aquilo que é oficialmente delegado e legalmente legitimado. [...] é uma relação, incitado e intimamente alinhado com a resistência e a liberdade.” (PIGNATELLI, 1994, 146).

De acordo com as palavras de Pignatelli (1994), torna-se possível fazer um pequeno comparativo do que o autor define como poder e a postura do professor “mais” experiente frente ao “menos” experiente. Ao aderir a um discurso e/ou práticas desmotivadoras, o “antigo” professor estará, inevitavelmente, contribuindo para a resistência quanto à transformação no processo educativo, impedindo-a de progredir, portanto. Ao contrário, se o seu discurso e/ou práticas caracterizarem-se pelo estímulo e incentivo, estará auxiliando à superação de pensamentos que não

crêem mais na educação, propiciando, portanto, a liberdade de ideias, que podem estar sendo criadas e compartilhadas, assim como saberes e conhecimentos.

Diante da análise sobre os saberes que constituem a formação dos professores e a importância do discurso constata-se que nenhum profissional, tampouco o educador estarão prontos, acabados pelos saberes que o constituem. Torna-se relevante, no entanto, que as relações do ambiente de trabalho docente sejam as melhores e mais construtivas possíveis, já que é por meio destas também que os saberes experienciais podem auxiliar ainda a prática do professor “mais” e “menos” experiente. A tentativa Foucaultiana, por exemplo, em demonstrar como

[...] o presente nos prende com um poder normalizador que ameaça nossa capacidade de pensar e de sermos diferentes do que somos, ele escreveu para desencorajar nossa ambição para fixar aquilo que sabemos e a forma como devemos agir. (PIGNATELLI, 1994, p. 149).

Na referência que o autor faz aos pensamentos de Michel Foucault, há uma importante possibilidade de análise no que diz respeito ao objeto de pesquisa, neste caso, as expectativas do “antigo” e do “novo” professor acerca da carreira profissional. Esta observação encontra-se, nesse sentido, vinculada à superação de possíveis discursos desmotivadores que fazem do professor “mais” experiente auxiliador de uma educação reprodutivista, a qual mantém e também cria novas desigualdades.

A formação docente apresenta, portanto, possibilidades que podem ou não ajudar o progresso do processo educativo. Repensá-la, analisando os saberes profissionais dos professores e os outros aspectos que os constituem, pode criar novas formas de pensar e, principalmente, melhores maneiras de agir. Desenvolver, finalmente, meios que superem discursos que mantêm não apenas os corpos dóceis, mas as mentes também.

4 METODOLOGIA

O presente estudo teve como principais desafios a investigação das expectativas acerca da carreira profissional dos professores “mais” e “menos” experientes por meio das relações entre ambos. Para isso, buscou-se analisar como se dá o discurso do “antigo” professor nesse contexto, que pode estimular ou desestimular o profissional iniciante.

Para isso, optou-se pela entrevista semi-estruturada, já que esta permite maior diálogo, supera o simples processo de perguntas e respostas e “enriquece” a prática de pesquisa.

Para Corazza (2002, p. 124)

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; [...] A “escolha” de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder.

A tentativa de abordar alguns aspectos vinculados às relações de poder e contextualizá-los com o modo como se dá o contato entre o “antigo” e o “novo” professor foi um dos pontos mais relevantes da pesquisa. Outra questão que, também, contribuiu a um maior esclarecimento das respostas obtidas foi identificar os saberes que constituem os educadores de forma geral. Questões indispensáveis, que orientaram o modo como as perguntas foram direcionadas e equiparadas à análise dos dados obtidos.

Diante disso e do exposto de Corazza (2002), pode-se constatar que a prática de pesquisa possui uma função específica. Os meios, os recursos a serem utilizados, no entanto, transformam-se de acordo com o perfil do pesquisador, o qual passa a ser subjetivado pelas suas próprias experiências.

As perspectivas teóricas de Tardif (2002), por exemplo, estão sempre levando em consideração tais experiências, colocando-as como fundamentais na formação dos professores. O que, por sua vez, contribuiu também ao desenvolvimento da pesquisa, auxiliando a comparação dos aspectos objetivos e subjetivos que surgiram no decorrer das entrevistas.

A pesquisa foi realizada sob uma perspectiva qualitativa para que os

aspectos diretamente relacionados às expectativas docentes fossem preservados e não permanecessem à margem da mera sistematização de respostas prontas, mecânicas, distantes do que acontece na realidade.

Para Hamze (2010), a dimensão qualitativa “[...] não deve priorizar apenas o resultado do processo, mas deve como prática de investigação, [...] buscar identificar os conhecimentos construídos e as dificuldades de forma dialógica.”.

De acordo com o tema abordado, fez-se necessário e, também, mais conveniente a realização de uma pesquisa de campo exploratório-descritiva, já que esta viabiliza maior interação entre o pesquisador e seu objeto de estudo. Esta linha de pesquisa, além de proporcionar tal aproximação, permite obter não apenas respostas, mas outras expressões, enriquecendo a veracidade dos fatos apresentados.

Por isso, também, que se procurou efetuar o trabalho a partir da pesquisa de campo com entrevistas, ambas responsáveis pela maior aproximação entre entrevistador e entrevistado. Além disso, pelo problema escolhido ter salientado o lado docente do processo e, principalmente, questões que envolveram aspectos subjetivos, aderir a uma dimensão quantitativa não faria sentido, neste caso, no que diz respeito à tentativa de compreender como se dá a relação entre o “antigo” e o “novo” professor.

O estudo contou com a participação de seis professoras dos anos iniciais, sendo que três destas com mais de dez anos de atuação no magistério e as demais com até 2 anos. A pesquisa teve, portanto, como aspectos quantitativos o tempo de docência como critério de distinção entre o “antigo” e o “novo” professor.

A coleta de dados foi realizada durante os meses de março e abril por meio de entrevistas, sendo as respostas gravadas e transcritas com o nome dos participantes referidos. Para isso, foi acordado com o corpo docente participante um termo de consentimento (apêndice B) à publicação dos depoimentos.

O método, para Garcia (1998, p. 44)

representa um procedimento racional e ordenado (forma de pensar), constituído por instrumentos básicos, que implica utilizar a reflexão e a experimentação, para proceder ao longo do caminho (significado etimológico de método) e alcançar os objetivos preestabelecidos no planejamento da pesquisa (projeto).

Frente ao que expôs Garcia (1998), torna-se possível vincular a idéia deste autor com as da prática de pesquisa, de Corazza (2002) no sentido de ambos trabalharem a pesquisa e os recursos utilizados como escolhas, opções não neutras, perpassadas por subjetividades e que necessita de reflexão. De maneira crítica, portanto.

Larrosa (2002, p. 155) acredita que

A tarefa da crítica [...] seria [...] em primeiro lugar, algo como liberar o conhecimento de toda a distorção e traduzi-lo e uma linguagem maximamente transparente e universal, reduzindo o que o conhecimento possa ter de idiossincrático e tratando de que ele funcione sem ambigüidades, sem implícitos, sem opacidades, sem contaminações [...].

Ao analisar, finalmente, os dados obtidos, que foram criticizados à luz, principalmente, das teorizações de Tardif (2002) e Foucault (1986), buscou-se, também, inserir à pesquisa de forma geral a ideia de crítica exposta por Larrosa. Identificar, portanto, o que de fato ocorre entre o “antigo” e o “novo” professor acerca das expectativas profissionais, sem distorções no que foi exposto pelas entrevistadas.

Já o capítulo seguinte tem por finalidade analisar as entrevistas realizadas com as “antigas” e “novas” professoras do ensino fundamental com base nos estudos e discussões presentes no referencial teórico e, também, nos dados coletados.

Para descrever as respostas obtidas, foram determinadas quatro categorias de análise: A opção pela profissão professor; A escola como espaço de formação; As relações entre professores no contexto escolar e, por último, A profissão professor.

A primeira categoria foi designada a fim de identificar os motivos das entrevistas estarem na profissão docente, já que os argumentos a respeito podem auxiliar à compreensão dos discursos apresentados. A segunda, para analisar como as próprias professoras percebem o ambiente escolar e quais os sujeitos que elas acreditam estar inseridos na função formadora da instituição. A terceira, para conhecer o modo como se constitui a relação entre o “antigo” e o “novo” professor, levando em consideração principalmente os aspectos de motivação ou desmotivação presentes nos depoimentos. A quarta, para entender, na medida do

possível, como as entrevistadas vêem a própria profissão e a si mesmas enquanto educadoras.

A fim de preservar a identidade das entrevistadas, todas foram identificadas com letras do alfabeto. Para o grupo das “antigas” professoras foram utilizadas as letras A, B e C e o das “novas”, as letras D, E e F.

Para identificar o perfil das professoras de ambos os grupos, foram feitos os seguintes questionamentos às entrevistadas: idade, formação e o tempo de atuação na escola. Torna-se relevante acrescentar, ainda, que a idade e o tempo de atuação foram feitos por escalas (apêndice A).

Nesse sentido, identificou-se no primeiro grupo, que a professora A possui entre 25 e 35 anos de idade, magistério, graduação em História, especialização em Metodologia Interdisciplinar e atua na escola há pelo menos 2 anos. A professora B possui entre 46 e 55 anos de idade, magistério, graduação à distância em Pedagogia, especialização em Interdisciplinaridade e atua na escola há pelo menos 6 anos. A professora C possui entre 25 e 35 anos de idade, magistério, graduação em Pedagogia, especialização em Fundamentos Pedagógicos do Ensino e atua na escola há dez anos.

Já no segundo grupo, identificou-se que a professora D possui entre 36 e 45 anos de idade, Pedagogia à distância (em andamento) e atua na escola há pelo menos 6 anos. A professora E possui entre 25 e 35 anos, Pedagogia à distância (em andamento) e atua na escola há 2 anos. A professora F possui 23 anos de idade, Pedagogia à distância (em andamento) e atua na escola há pelo menos 2 anos.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para melhor expor os dados coletados e analisá-los, enfim, à luz do referencial teórico apresentado, percebeu-se a necessidade de determinar quatro categorias de análise. A primeira, A opção pela Profissão Professor, A escola como espaço de formação, As relações entre professores no contexto escolar e, por último, A profissão professor.

5.1 A opção pela Profissão Professor

Estudos sobre a escolha da profissão docente indicam aspectos de grande relevância para avaliar esta investigação. O objetivo de analisar como se constitui a relação entre o “antigo” e o “novo” professor necessita de fatores que auxiliem, por exemplo, à identificação dos motivos que conduziram as professoras às salas de aula. Esta categoria viabilizou a percepção do grau de satisfação das entrevistadas em estarem inseridas na educação e, também, das falas motivadoras ou desmotivadoras que se apresentaram a partir das experiências de vida docente. A opção pela profissão professor caracterizou-se, portanto, como um dos primeiros aspectos à análise das entrevistas. Investigar os motivos desta escolha auxilia na compreensão dos discursos apresentados que, por meio das relações de poder, estão presentes neste contexto. Considerando que o fato de trabalhar em algo que se gosta pode modificar a maneira como o profissional expõe sua função, foi perguntado às professoras o porquê de terem optado pela docência e se enquanto professoras, costumam participar de formações continuadas a fim de perceber como se encontra o interesse das entrevistas na própria profissão.

Durante as entrevistas, metade das professoras não hesitou em responder que o motivo da escolha foi pelo fato de, realmente, gostar da profissão docente. Isso pôde ser observado nas falas das professoras A, B e F, as quais informaram que possuíam uma “visão romantizada do professor”, “por gostar” e que “a desmotivação por parte da mãe foi um desafio a mais para seguir em frente” e, por último, por ser “uma paixão desde criança”, respectivamente. Já a professora C diz ter tido influência da mãe, também professora. Além disso, o sentimento da suposta predisposição de mulheres serem aptas ao magistério também surgiu

concomitante às falas e expressões desta última.

A visão idealizada de professor foi um dos pontos que indicaram o processo de transformação histórica da profissão docente abordada no segundo capítulo. Duas das três “antigas” professoras entrevistadas colocaram gostar da profissão e apenas uma das “novas” expôs a mesma vontade. Considerando que a idade de A e B as fez viverem em uma época onde o professor caracterizava-se como autoridade máxima em sala torna-se, em partes, justificável os depoimentos terem se dado desta maneira. Há, no entanto, que se considerar a situação da identificação, do gostar realmente da profissão professor. Como aconteceu com a professora F, muito mais nova que as duas primeiras. Por isso, a idade não se define como fator único e determinante, mas expõe as influências de cada época e contexto social em que o sujeito se encontra inserido. Além disso, a subjetividade de cada uma frente à escolha profissional, os sentimentos, que por meio do discurso se apresentam, também precisaram ser considerados. Para reafirmar os fatores presentes na análise dos dados apresentados Fontana (2000, p.106) diz que

Para nos acercarmos das relações interpessoais de indivíduos que vão se constituindo em condições sociais específicas e compreendê-las, mostram-se insuficientes as observações e análises objetivas que excluem as situações pontuais, efêmeras e contraditórias de dor e alegria, de serenidade e enfrentamento, de assentimento e de desobediência, ou os sentimentos de emoção, de angústia, de raiva, que são experimentados pelos sujeitos envolvidos em nossas indagações. Ao excluí-los, essas análises perdem de vista tanto ‘as pessoas’, cujos comportamentos se deseja entender, quanto a dinâmica em que esses comportamentos nelas se constituíram e continuam se constituindo.

Já a suposta predisposição das mulheres ao magistério, também discutida no mesmo capítulo, salienta um dos motivos que contribuíram ao processo de feminização docente.

Para Rabelo (2009)

A associação da atividade de magistério a um ‘dom’ ou a uma ‘vocação’ feminina baseia-se em explicações que relacionam o fato de a mulher gerar em seu ventre um bebê com a ‘conseqüente função materna’ de cuidar de crianças; função esta que seria ligada à feminilidade, à tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. Dessa forma, a mulher deveria seguir seu ‘dom’ ou ‘vocação’ para a docência.

Embora a vocação acima citada caracteriza-se, também, como um

conceito histórico e culturalmente construído, deu para perceber como tal ideia perpassou gerações distintas e manteve-se influente não apenas na educação, mas nos discursos dos próprios profissionais. Neste caso, das “antigas” professoras.

Quanto ao interesse em estar especializando-se, com exceção de duas entrevistadas, todas responderam participar pelo menos das formações continuadas oferecidas pelo município. As duas que ainda não participam, alegaram falta de tempo (professora D) e oportunidade (professora E).

Neste questionamento, tornou-se possível observar dentre outros aspectos, as modificações vinculadas à consciência do professor em estar buscando novos conhecimentos e, conseqüentemente, novas maneiras de ensinar, superando a visão arcaica de mera transmissão de conhecimentos e métodos repetitivos.

Percebe-se, neste caso, que independente do tempo de atuação das entrevistadas e do contexto social em que optaram pela profissão professor, há a vontade, o desejo de estar em sala de aula. Analisando, portanto, os presentes discursos, pressupõe-se que as expectativas acerca da carreira profissional construídas por “antigas” e “novas” professoras estão em um nível consideravelmente satisfatório. Mesmo com as dificuldades presentes na profissão, metade das entrevistadas seguiu em frente na escolha profissional e a maioria procura estar especializando-se, o que demonstra um interesse constante na execução de um trabalho significativo.

Pignatelli (1994, p. 138) diz que “[...] a agência docente é um empreendimento agonístico, audacioso, marcado por incerteza, resolução e tentativa, um esforço que pode agir às margens da verdade científica sobre nós próprios.” Ser professor torna-se, pois, um desafio desde a escolha a sua prática, uma vez que possui como instrumento de trabalho pessoas e conhecimentos.

Por isso, também, que a escolha da profissão professor seja tão desafiadora. Trabalhar com a construção de conceitos, que a princípio são abstratos e, vislumbrar da união destes, algo que propiciará ao aluno criar soluções para os próprios problemas e, possivelmente, possibilidades para aqueles que a sua volta não tiveram a mesma oportunidade.

A opção pela profissão professor mostrou, portanto, que embora a quantidade de “antigas” professoras que alegaram gostar, realmente, da profissão se sobrepôs às “novas”, a de se considerar os aspectos históricos e as influências de cada contexto social nas respostas obtidas. A subjetividade aliada a conceitos

culturalmente construídos caracterizaram, portanto, questões centrais nos discursos apresentados.

Já em relação à especialização profissional, a grande maioria respondeu estar constantemente fazendo algum tipo de curso voltado à educação. Além disso, as duas professoras que ainda não o fazem, disseram ter vontade de fazer, o que confirma ainda mais o pensamento do professor em estar buscando, cada vez mais, conhecimento em prol da sua prática educativa e do processo ensino-aprendizagem como um todo.

Após identificar os motivos que levaram as professoras entrevistadas escolherem o curso de pedagogia e investigar se há ou não interesse por parte de ambos os grupos em alguma modalidade de especialização, buscou-se analisar também como as professoras entrevistadas percebem a escola onde trabalham, levando em consideração a função formadora da instituição.

5.2 A escola como espaço de formação

A escola de hoje já não deve se restringir à mera transmissão de conhecimentos científicos. As relações interpessoais são necessárias ao desenvolvimento dos alunos, professores e demais profissionais. Caso estes contatos não se darem de maneira construtiva, a instituição será inviabilizada de formar educandos conscientes e, no caso do interesse central da pesquisa, professores motivados acerca da carreira profissional. A troca de conhecimentos diversos, a interação entre todos os segmentos da escola conduzem os sujeitos nela inseridos à apropriação de saberes permanentes, com significado e função social transformadora. Foi nessa perspectiva, de observar a percepção das professoras entrevistadas em relação à instituição de ensino, que cada uma foi indagada a respeito da escola como espaço de formação, sua concepção de ensino e se tem dificuldades para colocá-la em prática.

Todas as professoras entrevistadas acreditam que a escola caracteriza-se como um espaço de formação. Os argumentos, no entanto, apresentaram-se de maneira bastante diversa. Enquanto as professoras “mais” experientes (A, B e C) determinaram apenas às crianças a função formadora da escola, as professoras “menos” experientes (D, E e F) focaram suas respostas nas crianças e, também, nos educadores de forma geral. Isso pôde ser observado, por exemplo, nas falas de

duas entrevistadas. A professora A colocou que “mesmo algumas escolas não tendo todos os recursos, para muitos é ainda o local mais organizado”. Já a professora E, afirma que a escola define-se como “um espaço que faz o aluno aprender com o professor e o professor aprender com o aluno”.

Nos depoimentos das professoras do primeiro grupo percebeu-se certa restrição à função formadora da escola. Mesmo preocupadas em estarem especializando-se como expôs a categoria anterior, os anos de experiência profissional demonstraram, nos discursos das “antigas” professoras, que estas entrevistadas não se vêem inseridas na função formadora da escola, apenas os alunos, confirmando a existência das relações de poder intrínsecas no contexto escolar. Para tal constatação, Veiga-Neto (2003, p. 120) diz que “[...] as palavras e seus sentidos se estabelecem sempre discursivamente. [...] para Foucault, mais do que subjetivo, o discurso subjetiva.”. Daí a sutileza pela qual o poder se fez presente, neste caso. Os depoimentos apresentaram “antigas” professoras preocupadas em ensinar, mas que de forma involuntária, colocaram-se hierarquicamente sobre os alunos, criando possibilidades para que estes e/ou demais profissionais sejam influenciados pelos seus discursos.

Embora as respostas tenham sido direcionadas de forma diferente, observou-se que todas vêem a escola não apenas como um espaço de formação, buscando além da efetivação do processo-aprendizagem, o desenvolvimento de bons comportamentos, no auxílio à constituição de cidadãos. Há que se considerar, no entanto, que os depoimentos do primeiro grupo deixaram claro, principalmente se comparado com o segundo, que o fator experiência pode, em determinadas situações, contradizer o que as “antigas” professoras pensam sobre a função formadora da escola, mesmo de forma não intencional.

Sobre as concepções de ensino utilizadas pelas entrevistadas, que pelos depoimentos se aproximaram, de forma geral, com os pressupostos do sócio-interacionismo, houve bastante sintonia entre as respostas. Em todas as argumentações surgiram expressões como cotidiano, realidade, necessidade, interesse, articular teoria e prática, independente de serem “mais” ou “menos” experientes. “O ensino precisa estar voltado para o aluno, do cotidiano”, disse a professora A. Já a professora D, procura “estar combinando a necessidade com a realidade do aluno”.

Embora as entrevistadas tenham se mostrado preocupadas em fazer os

alunos aprenderem os conteúdos propostos, houve nas próprias respostas, argumentos confusos, demonstrando falta de conhecimento sobre a própria concepção que cada uma acredita ter. No caso das duas análises acima, a professora A, por exemplo, pensa que o ensino deve estar voltado para o aluno, mas do cotidiano e não a partir do conhecimento que o educando já possui, indo, portanto, de encontro com o próprio discurso.

Analisando as respostas obtidas, torna-se possível perceber alguns pontos favoráveis ao processo ensino-aprendizagem apesar das contradições identificadas. Quando indagadas a respeito da escola como espaço de formação, todas responderam positivamente, sugerindo que o professor deve contribuir à construção de cidadãos melhores, mesmo que as “antigas” professoras não tenham se incluído como sujeitos possíveis à função formadora questionada.

A concepção de ensino também apareceu como um aspecto animador, embora não muito definida. Mesmo com algumas contradições, todas estão de acordo com uma visão totalizante e integral de aluno. Por um lado, há a falta de conhecimento, de teorias necessárias à docência. Por outro, no entanto, todas já percebem o aluno como um sujeito pensante e não apenas como um mero receptor de informações prontas e desvinculadas do seu cotidiano.

Para trabalhar dentro das perspectivas citadas, há segundo as próprias entrevistadas, grande dificuldade de colocá-las em prática em função da falta de colaboração dos pais, principalmente. “Procuro estar trazendo, chamando, colocando responsabilidade nos pais através de atividades extraclases”. (professora C). A professora F, traz um aspecto que vai além da falta de colaboração. Ela expõe que em sala de aula não encontra dificuldades, mas se forem projetos mais abrangentes, sim. Por ser um grupo maior e com bastante diversidade, se depara com desrespeito, discriminação e dificuldade em aceitação de idéias.

Percebeu-se, neste caso, que mesmo com as dificuldades encontradas, a “antiga” professora expôs meios à superação dos problemas que precisa enfrentar. A “nova” professora, no entanto, mostrou-se desmotivada diante da falta de aceitação com a qual se deparou.

Tornou-se possível constatar, portanto, que os aspectos construtivos à expectativa profissional oscilaram bastante entre “antigas” e “novas” professoras, evidenciando que os anos de experiência profissional influenciam, mas não

determinam a prática docente em todas as suas dimensões. Na função formadora da escola, as primeiras pareceram contribuir ao fortalecimento das relações de poder presentes na escola, ao contrário das segundas. Já nesta situação, enquanto a “antiga” professora busca recursos para desempenhar o seu trabalho apesar das dificuldades, a “nova” professora pareceu estar desestimulada frente aos conflitos existentes no ambiente escolar e suas relações com os demais profissionais.

Nesta categoria percebeu-se, portanto, que embora todas as entrevistadas vêem a escola como um espaço de formação, os argumentos das “antigas” professoras vão de encontro com o discurso apresentado sobre suas próprias concepções de ensino, que assim como aquelas das “novas” professoras, se assemelham também as perspectivas histórico-culturais. O segundo grupo, no entanto, em relação à função formadora da escola, apresentou colocações mais satisfatórias, abordando a questão das relações interpessoais.

Neste caso foi possível, ainda, constatar que diante das dificuldades no trabalho, as “antigas” professoras mostraram-se mais motivadas que as “novas”. Os anos de experiência não definiram, finalmente, posturas lineares de ambos os grupos. Pelo contrário, a cada questionamento os discursos transformavam-se independente das entrevistadas estarem no primeiro ou no segundo grupo.

Nóvoa (1995, p. 19) acredita que “A profissão docente exerce-se a [...] um conjunto de normas e de valores. [...] A escola e a instrução incarnam [sic] o progresso: os professores são seus agentes.”.

Nesta categoria, pôde-se verificar que para haver um progresso, como expôs o autor, as “antigas” professoras deveriam rever seus conceitos de formação e as “novas” professoras motivarem-se mais com a própria profissão, já que problemas e divergências de ideias existem em quaisquer lugares e profissões. Tudo isso, para cada uma reconhecer-se como parte fundamental do processo educativo, motivando-se umas as outras e, também, a si mesmo.

Para analisar como se constituem as relações entre “antigas” e “novas” professoras e direcionar, enfim, a pesquisa ao seu objetivo central, tornou-se pertinente questioná-las a partir do contato de ambos os grupos no contexto escolar.

5.3 As relações entre professores no contexto escolar

A verificação de como se constituem as relações entre “antigas” e “novas”

professoras na escola direcionaram a pesquisa ao seu objetivo principal, de analisar as expectativas acerca da carreira profissional das entrevistadas. Por meio da abordagem desta categoria, aumentaram as possibilidades de identificar os tipos de discursos motivadores ou desmotivadores, evidenciando os depoimentos de quem atua há mais tempo na profissão. Para isso, foi perguntado às professoras como elas percebem estas relações levando em consideração, também, o ambiente de trabalho, o fato de estarem, possivelmente, ajudando-se no dia-a-dia quando necessário e se percebem algum tipo de hierarquia dentro do ambiente escolar em função dos anos de experiência.

Na tentativa de identificar o que cada uma, em seus respectivos grupos percebe destas relações, foi indagado também às professoras “mais” experientes como costumam orientar as professoras “menos” experientes quando tem sua ajuda solicitada e, para estas últimas, se costumam pedir auxílio às professoras “mais” experientes quando sentem necessidade.

As professoras A e F apresentaram os discursos mais enfáticos e objetivos. A professora A, do grupo das “mais” experientes diz ter ficado decepcionada, principalmente porque percebeu pouca inovação na metodologia e que em alguns casos o planejamento era feito na hora da aula. Quando tinha sua ajuda solicitada, no entanto, relatava as experiências que deram e não deram certo e, também, emprestava o caderno de atividades. Afirmou, ainda, que mesmo suas vivências nestes casos não terem sido muito animadoras, tais relações “sempre se deram bem”. Por último, sobre a hierarquia no ambiente escolar, ela acredita que os anos de experiência docente podem, em algumas situações, propiciar maior autonomia na instituição, mas não se considera experiente e pelo mesmo motivo não se dá ao “luxo” de estar usufruindo desta suposta liberdade.

No caso desta professora, percebeu-se que embora tivesse mais tempo de experiência e formação que as iniciantes com as quais se relacionou, sentiu falta de motivação e métodos inovadores por parte das professoras “menos” experientes, que segundo a entrevistada mostraram-se, de certa forma, acomodadas, não trazendo quaisquer tipos de atividades diferenciadas. Foi possível constatar, portanto, que “antigas” professoras não se caracterizam pela utilização de métodos arcaicos, antiquados e que não esperam novidades, embora existam situações em que tal fato aconteça. Além disso, ficou evidente que a professora “mais” experiente procura buscar novas formas de ensinar e não se sente incomodada em ajudar

quando solicitada. Contata-se, novamente, que os anos a mais de experiência não condicionam as professoras terem pensamentos ultrapassados, tampouco definem um perfil tradicional e acomodado.

Já a professora F, iniciante, diz que muitas vezes são podadas por professoras mais experientes que tem medo de tentar o novo, ficando sempre na mesmice. Afirma, sobre suas experiências, que “a maioria dos professores que trabalham a bastante tempo na área, passam uma imagem negativa do ser professor”. Quanto à hierarquia, diz que “infelizmente esta situação é encontrada em quase todos os âmbitos escolares”.

Mesmo os depoimentos não estando em consonância, há de considerar, como no caso da “antiga” professora, que “novas” professoras nem sempre se assemelham àquelas descritas pela “mais” experiente. O que ocorreu, neste caso, foi a identificação de dois problemas encontrados na educação. De um lado, educadoras que em função dos anos de experiência docente acomodam-se. Do outro, profissionais recém formadas que se mostram desmotivadas logo no primeiro contato com a sala de aula. Percebeu-se, no entanto, que tal situação não se caracteriza como regra, mas uma realidade. Sobre isso, Andaló (1995, p. 189) afirma que a prática docente

Reflete um complexo processo de apropriação, que envolve tanto a biografia individual de cada educadora como a história das práticas sociais e educativas. Ela não se reduz à mera reprodução passiva da formação profissional ou das normas oficiais. Trata-se de um processo de construção seletivo, onde se reproduzem, ratificam ou se rejeitam a tradição e as concepções anteriores e, individual e coletivamente, se elaboram novas práticas.

Por isso, a importância da relação entre os profissionais docentes, neste caso, “antigas” e “novas” professoras constituírem-se de forma construtiva. Não apenas pela melhoria do ambiente de trabalho, mas para o beneficiamento do ensino, que se caracteriza como um processo vinculado às dimensões individuais, históricas e coletivas, como relatou Andaló (1995). Os educadores não devem, portanto, pensar na educação restringindo-a a si mesmos, mas aos demais profissionais que o cercam.

Com base, principalmente, nas respostas das professoras A e F tornou-se, na medida do possível, compreender de que maneira o professor “mais”

experiente tende a receber/orientar o professor iniciante. Mesmo as “antigas” professoras estarem auxiliando as iniciantes quando tem sua ajuda solicitada, algumas professoras “menos” experientes sentem os impactos das relações de poder presentes nas instituições escolares em relação aos anos a mais de experiência docente.

Daí a importância dos discursos não se tornarem lei àqueles que o escutam. Foucault, em um dos seus segmentos teóricos não

[...] procura reconstituir o que pôde ser pensando, visado, experimentado, almejado pelos homens no próprio instante em que proferiam o discurso [...]. Não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto. (FOUCAULT, 1986, p. 160).

Reconhecer a ajuda do profissional “mais” experiente, sem necessariamente incorporar possíveis discursos desmotivadores e desesperançosos, caracteriza-se como uma das medidas à superação da falta de estímulo como relatado pela “nova” professora.

Esta categoria fez surgir, portanto, dados que desmistificam a falsa idéia de que “antigas” professoras são constituídas por uma visão essencialmente tradicional do processo ensino-aprendizagem e que fortalecem a prática de hierarquia profissional no ambiente escolar, embora isso aconteça. E, também, que “novas” professoras chegam às salas de aula cheias de novidades, caracterizando-se como educadoras ideais.

Para concluir a pesquisa, foi necessário abordar o modo como as entrevistadas percebem a própria profissão e como se percebem atuando. Nesse sentido, a categoria profissão professor surgiu no intuito de sustentar os discursos até então analisados.

5.4 A profissão professor

Ser professor não se define apenas pela tentativa de ensinar. Além do seu instrumento de trabalho não se definir como algo concreto, palpável, há o contato direto e constante com outros profissionais e alunos diferentes. Estes últimos, constituídos por culturas e características distintas que necessitam ser contempladas caso se busque a efetivação de um bom trabalho. A profissão

professor necessita, portanto, a cada dia ser repensada. O educador de hoje não estará exercendo mais sua função caso se restringir a transmitir informações prontas. Foi na tentativa de elucidar as expectativas profissionais acerca da carreira profissional das “antigas” e “novas” professoras que cada uma das entrevistadas foi indagada a avaliar a profissão professor e como elas mesmas se vêem na profissão.

Quando perguntadas sobre a profissão professor, foi inevitável o sentimento de desvalorização e revolta. A professora B diz que tem “um sentimento de revolta, indignação mesmo”. Já sobre si mesma, afirma que não se sente professora, mas está sempre procurando se especializar.

No caso da professora C, ela acredita que “toda profissão tem seus altos e baixos, com épocas melhores e piores” e que percebe os discursos desmotivadores nas falas de professores descomprometidos e acomodados. Sobre si mesma enquanto educadora, diz se sentir frustrada quando não atinge todos os objetivos propostos. Por isso, procura estar sempre reavaliando sua prática a fim de melhorá-la.

No depoimento da primeira professora, torna-se possível perceber que nem todos os professores vêem a profissão docente desvalorizada, apenas com dificuldades como qualquer outra. Na avaliação em relação à própria atuação, a entrevistada revela uma consciência pertinente ao educador, de rever o modo como cada profissional conduz o processo ensino-aprendizagem.

A segunda professora, no entanto, expõe uma opinião muito comum entre os educadores, de sentir a profissão docente desvalorizada, por isso o sentimento de indignação. Embora visível o sentimento de revolta, a entrevistada deixa evidente que não se acomoda apesar das dificuldades.

Com a análise da percepção que as professoras entrevistadas têm da profissão professor e delas mesmas como docentes, foi possível investigar, portanto, quais as expectativas e experiências das “antigas” professoras podem interferir na constituição das “novas” professoras. O primeiro discurso, por exemplo, motiva muito mais que o segundo, por isso a importância e a responsabilidade do educador no contato com o outro profissional.

Andalò (1995, p. 187) afirma que “Se é verdade que a formação docente não se constitui no único determinante do fracasso escolar não deixa, no entanto, de ser um dos mais importantes.”.

As palavras da autora definem, nesse sentido, que a constituição docente

caracteriza-se como um dos fatores de grande influência ao sucesso do processo ensino-aprendizagem, expondo mais uma vez a relevância que os discursos possuem sobre a formação dos professores, aspecto o qual se faz, também, a partir das relações interpessoais.

A partir disso, pode-se constatar que mesmo as entrevistadas tendo, praticamente, os mesmos anos de atuação, ambas vêm a profissão docente de forma diferente, transmitindo discursos divergentes entre si.

Ser professor não se define como algo simples, mas cabe aos próprios docentes relacionarem-se e adquirirem experiências construtivas mesmo que a educação não seja reconhecida pelo seu valor em meio à sociedade.

Tardif (2000, p. 212) acredita que

É necessário precisar também que atribuímos à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus próprios saberes.

Das palavras de Tardif (2000), analisando o saber-ser, também vinculado às questões de valores, princípios e atitudes, percebe-se que a conduta de profissionais “mais” experientes pode interferir na constituição dos “novos” professores por meio dos tipos de discursos apresentados. Fica sob escolha do iniciante, portanto, adequá-los da melhor maneira aos demais saberes que possui, não permitindo que sua formação seja prejudicada por relações nem sempre construtivas.

Diante das análises expostas percebe-se que os resultados das categorias propiciaram ainda mais reflexões acerca da expectativa profissional docente. Neste caso, entre “antigas” e “novas” professoras. Discursos e posturas que não se apresentaram óbvias, mas oscilantes no que diz respeito à padronização de comportamentos entre as entrevistadas com “mais” e “menos” experiência.

6 CONCLUSÃO

A presente pesquisa caracterizou-se, inicialmente, por uma curiosidade, que apesar de pessoal, influencia de forma direta o processo ensino-aprendizagem. As expectativas profissionais docentes direcionam a prática educativa do professor, determinando aspectos que motivam os desmotivam o modo como o próprio educador posiciona-se em sala.

Percebeu-se, além da pertinência do discurso no fortalecimento das relações de poder àqueles que visam à permanência de uma hierarquia, a importância dos professores “mais” e “menos” experientes buscarem estímulos construtivos à realidade educativa em que se encontram inseridos.

Os depoimentos obtidos a partir das entrevistas oscilaram muito entre “antigas” e “novas” professoras. Não houve, nesse sentido, possibilidade de atribuir características por grupo. Os anos a mais de experiência não fizeram, por exemplo, “antigas” professoras, profissionais tradicionais ou acomodadas, tampouco as “novas” professoras, recém formadas com ideias inovadoras ou sonhos a serem concretizados.

Por meio dos questionamentos, constatou-se, de forma geral, que o contato profissional entre “antigas” e “novas” professoras constitui-se a partir de interessantes particularidades. Apesar de o primeiro grupo estar há pelo menos uma década fora da universidade, todas buscam especializar-se, evidenciando que o tempo de formação, o contexto social e a época em que optaram pela pedagogia não inviabilizaram a construção de uma consciência docente atual. O segundo grupo, no entanto, apesar de ter se mostrado disposto, teve apenas uma, das três entrevistadas, com algum tipo de curso ou formação continuada, o que não havia sido esperado.

Sobre as concepções de ensino utilizadas e a escola como espaço de formação, foi possível constatar que embora todas busquem, de alguma maneira, situações que façam sentido para o aluno, houve depoimentos contraditórios de “antigas” professoras quanto à função formadora da escola, fortalecendo relações de poder já existentes na escola.

De acordo com o referencial teórico, que delineou o processo de análise dos dados, tornou-se evidente que as expectativas acerca da carreira profissional entre “antigas” e “novas” professoras não se pode, simplesmente, ser diagnosticadas

apenas em função dos anos de experiência. Pelo contrário, fez-se necessário elaborar uma entrevista variada, contemplando desde a opção pelo curso de pedagogia à auto-avaliação enquanto educadoras.

Com isso, verificou-se que em determinadas situações, “antigas” professoras mostraram-se mais motivadas em relação às especializações que as “novas”. Não há como desconsiderar, no entanto, a existência da situação inversa, também comum entre outras profissionais.

A pesquisa expôs, finalmente, que os professores “mais” e “menos” experientes necessitam reavaliar sua prática a partir de teorias mais consistentes, rever os tipos de discursos incorporados não construtivos incorporados, atuar na minimização da hierarquia profissional no ambiente escolar e procurar auxiliarem umas as outras, não esquecendo que o processo educativo caracteriza-se como algo complexo e de influência coletiva.

Espera-se que a presente pesquisa contribua, principalmente, à reflexão dos profissionais da educação a fim de manterem-se ativos na função docente, contribuindo à formação de uma cidadania mais justa e à melhoria do relacionamento entre a classe dos educadores.

Entre as dificuldades em lidar com um objeto de pesquisa subjetivo, relacioná-lo aos pressupostos teóricos abordados e elaborar dois questionamentos que possibilitassem uma comparação a fim de contemplar os objetivos propostos, percebeu-se grande acessibilidade por parte das entrevistadas, que não hesitaram em responder nenhuma pergunta.

Cabe, portanto, às professoras e, também, ao curso de pedagogia repensarem como os educadores, agora de forma geral, estão sentindo-se dentro da própria profissão. O bom trabalho só costuma se efetivar onde há relações construtivas, de estímulo. Por isso, a pertinência da pesquisa sobre a educação.

A execução deste TCC vislumbrou, portanto, pelos dados obtidos e analisados a partir dos autores que embasaram o referencial teórico que, embora os “antigos” professores estejam buscando especializações em prol da sua profissionalização, torna-se conveniente que continuem revendo sua prática pedagógica e influenciando, na medida do possível, as profissionais que ainda não costumam perceber a própria atuação como algo não estanque. Já as “iniciantes”, devem buscar a superação de situações e discursos desmotivadores, orientando-se à melhoria da qualidade do ensino e trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- ANDALÓ, Carmen Sílvia de Arruda. **Fala professora!** repensando o aperfeiçoamento do docente. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1995. 204 p
- CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 164 p.
- CUNHA, Maria Isabel da. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação&Sociedade**, 2006, v. 27, n.97, p. 1159-1179.
- FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 204 p.
- FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Caderno CEDES**, 2000, v. 20, n. 50, p. 103-119.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986. 239 p.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade do saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- GARCIA, Eduardo Alfonso Cadavid. **Manual de sistematização e normalização de documentos técnicos**. São Paulo: Atlas, 1998. 317 p.
- HAMZE, Amélia. Avaliação Escolar. **Brasil Escola**, Goiânia. Disponível em <<http://www.educador.brasilecola.com/trabalhodocente/avaliacaoescolar.htm>> Acesso em: 3 de maio de 2011
- LARROSA, J. Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LECOURT, Dominique. **Para uma crítica da epistemologia**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1980.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1982. 151 p.
- MONFREDINI, Ivanise. Profissão docente na instituição escolar: a historicidade das práticas e culturas profissionais. **Educação&Sociedade**, 2008, n.31, p. 191-211.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____. **Profissão professor**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 1995, p. 15-34.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 1994, p. 127-154.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. **A mulher no magistério brasileiro: Um Histórico sobre a Feminização do Magistério**. 2009. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/.../556AmandaO.Rabelo.pdf>> Acesso em 10 de maio de 2011

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Educação&Sociedade**, 2009, v. 14, n.40, p. 143-155.

SILVEIRA, Crislaine Pereira. **A auto-avaliação como estratégia de poder sobre si mesmo**. 2006. 55f. Monografia - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325 p.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação&Sociedade**, 2000, v. 21, n.73, p. 209-244.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. 385 p.

TERRIEN, Jacques. A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 19, n. 33, p. 5-13, 1997.

TERRIEN, Jacques. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. **Contexto e Educação**, 1997, n. 48, p. 7-36.

VEIGA NETO, Alfredo José da. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 191 p.

APÊNDICE A

ENTREVISTA REALIZADA COM AS “ANTIGAS” PROFESSORAS

1. Qual a sua idade?

() 25 a 35 () 36 a 45 () 46 a 55 () 56 a 65

2. Qual a sua formação?

() Magistério () Pedagogia Ensino Regular () Pedagogia à Distância

() Formada com especialização () Outra graduação (História)

Obs.: Especialização em Metodologia Interdisciplinar

3. Há quanto tempo atua nesta escola?

() 2 a 5 anos () 6 a 15 anos () 16 a 20 anos

4. Por que optou pelo curso de Pedagogia?

5. Enquanto professora, costuma participar de formação continuada?

6. Você, ainda, considera a escola como um espaço de formação?

7. Como você percebe a relação entre vocês, professoras “mais” experientes e as professoras “menos” experientes?

8. Como é o seu ambiente de trabalho, levando em consideração esta relação (“antigo” e “novo” professor) e, também, os diferentes métodos entre ambas as profissionais?

9. Como se dão estas relações no dia-a-dia?

10. Em sua opinião, os anos de experiência profissional nesta instituição permitem, a vocês, maior autonomia dentro do ambiente escolar? Por quê?

11. Qual a sua concepção de ensino?

12. Sente dificuldade para colocá-la (concepção de ensino) em prática? Por quê?

13. Como costuma orientar as professoras “menos” experientes quando tem sua ajuda solicitada?

14. Como avalia a profissão professor (a)?

15. Como você se vê como professora?

ENTREVISTA REALIZADA COM AS “NOVAS” PROFESSORAS

“Novo”

1. Qual a sua idade?
() menos que 25 () 25 a 35 () 36 a 45 () 46 a 55 () 56 a 65
2. Qual a sua formação?
() Magistério () Pedagogia Ensino Regular () Pedagogia à Distância
() Formada com especialização
3. Há quanto tempo atua nesta escola?
() 2 a 5 anos () 6 a 15 anos () 16 a 20 anos
4. Por que optou pelo curso de Pedagogia?
5. Enquanto professora, costuma participar de formação continuada?
6. Você considera a escola como um espaço de formação?
7. Como você percebe a “acolhida” das professoras “mais” experientes com vocês, as “menos” experientes?
8. Como é o seu ambiente de trabalho, levando em consideração esta relação (“antigo” e “novo” professor)?
9. Como se dão estas relações no dia-a-dia?
10. Em sua opinião, há algum tipo de hierarquia dentro do ambiente escolar em relação aos anos de experiência docente?
11. Qual a sua concepção de ensino?
12. Sente dificuldade para colocá-la (concepção de ensino) em prática? Por quê?
13. Quando sente alguma dificuldade costuma pedir auxílio às professoras “mais” experientes? Por quê?
14. Como avalia a profissão professor (a)?
15. Como você se vê como professora?

APÊNDICE B

TRANSCRIÇÕES

Professora A

1. Qual a sua idade?

(x) 25 a 35 () 36 a 45 () 46 a 55 () 56 a 65

2. Qual a sua formação?

(x) Magistério () Pedagogia Ensino Regular () Pedagogia à Distância

(x) Formada com especialização (x) Outra graduação (História)

Obs.: Especialização em Metodologia Interdisciplinar

3. Há quanto tempo atua nesta escola?

(x) 2 a 5 anos () 6 a 15 anos () 16 a 20 anos

4. Por que optou pelo curso de Pedagogia?

“Por gostar...”

“Visão romantizada de professor...”

“Escrevia no guarda-roupas da mãe...”

Optou, portanto, por gostar e, também, em função de sua professora da primeira série, a qual admirava.

5. Enquanto professora, costuma participar de formação continuada?

Sim, os oferecidos pela Prefeitura Municipal.

Não faz mais em função do pouco tempo e dos horários que muitas vezes não coincide.

6. Você, ainda, considera a escola como um espaço de formação?

Sim, pois mesmo algumas escolas não tendo todos os recursos, para muitos é ainda o local mais organizado.

7. Como você percebe a relação entre vocês, professoras “mais” experientes e as professoras “menos” experientes?

“Fiquei decepcionada...”

“Chegaram desanimadas...”

“Percebeu pouca inovação na metodologia...”

Colocou que na época em que ela iniciou sua carreira chegou cheia de idéias. Ao contrário do que presenciou.

Além disso, percebeu que não houve inovação por parte das “novas” professoras, não considerando, portanto, uma relação muito construtiva.

8. Como é o seu ambiente de trabalho, levando em consideração esta relação (“antigo” e “novo” professor) e, também, os diferentes métodos entre ambas as profissionais?

Observava, oferecia sugestões, mas procurava não intervir muito, apenas quando os alunos ficavam muito agitados, no caso das estagiárias.

9. Como se dão estas relações no dia-a-dia?

“Sempre se deram bem...”

Colocou que não intervinha e que gostava dos métodos novos desde que não prejudicasse a relação com as crianças.

Percebeu, no entanto, que os planejamentos de aula das mesmas não eram feitos com antecedência; muitas vezes até na hora da aula.

Além disso, os métodos eram, em sua maioria, tradicionais.

10. Em sua opinião, os anos de experiência profissional nesta instituição permitem, a vocês, maior autonomia dentro do ambiente escolar? Por quê?

Sim, mas não se considera experiente.

Mesmo percebendo que os anos de experiência a propiciam maior autonomia, ela mesma não se dá ao “luxo”, justamente, por não se considerar inteligente.

11. Qual a sua concepção de ensino?

“O ensino precisa estar voltado para o aluno, do cotidiano, que ele vai usar para gerar interesse...”

“Para não ficar ‘solto’...”

“Fazer sentido...”

“Que a criança saiba que vai utilizar...”

“A função social, mesmo...”

12. Sente dificuldade para colocá-la (concepção de ensino) em prática? Por quê?

Sim, além da falta de comprometimento de alguns pais, sente dificuldade em fazer, justamente, essa articulação entre os conteúdos e a realidade dos alunos.

13. Como costuma orientar as professoras “menos” experientes quando tem sua ajuda solicitada?

Procura mostrar a própria forma de ensinar. Empresta o caderno com as atividades, relata as experiências e, também expõe o que já fez e não deu certo como exemplo.

14. Como avalia a profissão professor (a)?

“A profissão professor está sempre em construção...”

“Conhecimentos mudam e os professores necessitam estar se transformando também...”

15. Como você se vê como professora?

“Ainda estou engatinhando...”

Pensa que necessita aprender muito ainda.

Professora B

1. Qual a sua idade?

() 25 a 35 () 36 a 45 (x) 46 a 55 () 56 a 65

2. Qual a sua formação?

(x) Magistério () Pedagogia Ensino Regular (x) Pedagogia à Distância

(x) Formada com especialização () Outra graduação

Obs.: Especialização em Interdisciplinaridade

3. Há quanto tempo atua nesta escola?

(x) 2 a 5 anos (x) 6 a 15 anos () 16 a 20 anos

4. Por que optou pelo curso de Pedagogia/Magistério?

“Por gostar mesmo...”

“Tinha essa vontade desde pequena...”

A desmotivação por parte da mãe foi um desafio a mais para seguir em frente.

5. Enquanto professora, costuma participar de formação continuada?

Sim, os oferecidos pela prefeitura e os demais à distância.

6. Você, ainda, considera a escola como um espaço de formação?

Como um espaço a mais, mas que necessita também da colaboração da família e do aluno, que se for realmente interessado, vai além.

Percebe a escola, portanto, como um espaço a mais dentre tantos outros os quais o aluno frequenta, mas que se não tiver cooperação do aluno e da família esta função pode, ainda, estar sendo prejudicada.

7. Como você percebe a relação entre vocês, professoras “mais” experientes e as professoras “menos” experientes?

Não percebeu, por exemplo, muita diferença, pois em função dos cursos, formações continuadas, torna-se possível acompanhar o que há de recente, de melhor e mais adequado para se estar inserindo na prática pedagógica. Há, portanto, uma “equivalência”.

Até por que...

“Não se pode parar no tempo...”

“Estou sempre procurando materiais...” → Para auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

8. Como é o seu ambiente de trabalho, levando em consideração esta relação (“antigo” e “novo” professor) e, também, os diferentes métodos entre ambas as profissionais?

“Para mim é tudo normal...”

E, também, os métodos parecidos. A única coisa que percebeu de diferente é a insegurança por parte das “novas” professoras. Mas acredita ser algo bem normal, até porque não considera uma função, um trabalho fácil.

9. Como se dão estas relações no dia-a-dia?

“No meu caso, foram bem tranquilas, principalmente pelas “novas” professoras serem, na sua maioria, conhecidas.”

Mas os conteúdos eram bem controlados, porque mesmo levando a realidade e a necessidade das crianças em consideração, acredita que os mesmos devem estar sendo contemplados.

10. Em sua opinião, os anos de experiência profissional nesta instituição permitem, a vocês, maior autonomia dentro do ambiente escolar? Por quê?

“Não, pois a escola trabalha muito no coletivo. E eu gosto disso, quando a escola ‘caminha’ junto.”

Percebe essa “igualdade” dentro da instituição como um ponto bem positivo.

11. Qual a sua concepção de ensino?

“Faço o diagnóstico do aluno, depois tento mediar por meio de atividades...”

Procura atrelar os conteúdos a serem “repassados” com o cotidiano, mas pensa que independente de qualquer coisa, os mesmos devem ser priorizados também. Acredita, portanto, num equilíbrio entre contextualizar, mas “dar conta” do que precisa ser trabalhado.

12. Sente dificuldade para colocá-la (concepção de ensino) em prática? Por quê?

“Às vezes, porque não há o comprometimento da família...”

“Sentimento de tristeza, mesmo...”

13. Como costuma orientar as professoras “menos” experientes quando tem sua ajuda solicitada?

“Com atividades atualizadas, jogos...”

Por isso, acreditava que havia uma “troca”, sendo todos os dias um aprendizado.

14. Como avalia a profissão professor (a)?

“Às vezes tu trabalha com amor, mas não é reconhecida...”

“É um sentimento de revolta, indignação mesmo...”

Mas deixa claro que não um sentimento de desesperança.

15. Como você se vê como professora?

“Não me sinto professora ..., mas estou sempre procurando me especializar...”

“Me sinto realizada, mas um pouco valorizada.”

Professora C

1. Qual a sua idade?

(x) 25 a 35 () 36 a 45 () 46 a 55 () 56 a 65

2. Qual a sua formação?

(x) Magistério (x) Pedagogia Ensino Regular () Pedagogia à Distância

(x) Formada com especialização () Outra graduação

Obs.: Especialização em Fundamentos Psicopedagógicos do Ensino

3. Há quanto tempo atua nesta escola?

() 2 a 5 anos (x) 6 a 15 anos () 16 a 20 anos

4. Por que optou pelo curso de Pedagogia/Magistério?

“Se eu disser que foi por gosto, estarei mentindo, pois não sabia ainda se gostava...”

“Foi mais pelo fato de a minha mãe ter sido professora, um incentivo a mais...”

5. Enquanto professora, costuma participar de formação continuada?

Sim. Participa das formações oferecidas pelas duas prefeituras nas quais trabalha (Criciúma e Forquilha) e, pelo menos uma vez por ano, procura participar do curso “Salto para o Futuro”, oferecido pela Unesc.

6. Você, ainda, considera a escola como um espaço de formação?

Sim, ainda considera, mas não somente isso. Acredita que além de um espaço de formação, a escola fornece conhecimentos necessários para o vestibular, provas de outras escolas particulares, também fundamentais ao futuro dos alunos.

7. Como você percebe a relação entre vocês, professoras “mais” experientes e as professoras “menos” experientes?

“No meu caso, sempre foram positivas...”

Elas sempre traziam idéias novas, projetos, planejamentos, o que ajudava bastante. Por isso, principalmente, percebia tal relação como algo bem construtivo.

8. Como é o seu ambiente de trabalho, levando em consideração esta relação (“antigo” e “novo” professor) e, também, os diferentes métodos entre ambas as profissionais?

Sempre foi bom, pois tanto uma como a outra se ajudavam bastante. Ela estava sempre disposta; além disso, não percebeu grandes diferenças nos métodos.

9. Como se dão estas relações no dia-a-dia?

“Sempre foram boas, tranquilas...”

10. Em sua opinião, os anos de experiência profissional nesta instituição permitem, a vocês, maior autonomia dentro do ambiente escolar? Por quê?

Penso que não, pois “os professores estão sempre ‘trocando’, se ajudando...”

Não pensa, portanto, que os anos de experiência lhe permitem maior autonomia, até porque ela mesma não acredita nisso.

11. Qual a sua concepção de ensino?

“Primeiramente, me baseio no PPP da escola.”

Partindo do PPP, trabalha de forma a atingir todas as crianças, procurando articular realidade e conteúdo conforme a necessidade de cada um.

12. Sente dificuldade para colocá-la (concepção de ensino) em prática? Por quê?

Um pouco. Por nunca conseguir “atingir” todas as famílias, uma vez que tem os pais participativos, mas tem os que não colaboram também. Procura estar trazendo, chamando, “colocando” responsabilidade nos pais através de atividades extraclases.

13. Como costuma orientar as professoras “menos” experientes quando tem sua ajuda solicitada?

“Oferecia sugestões, subsídios...”

No sentido de “dar” um caminho. Após isso, acredita que seria função delas estarem seguindo-os e/ou adaptando-os a sua própria maneira.

14. Como avalia a profissão professor (a)?

“Como toda profissão tem seus problemas, não me apego ao fator desvalorização...”

“Toda profissão tem seus ‘altos’ e ‘baixos’; com épocas melhores e piores...”

Mesmo com o salário ainda não muito bom, os professores recebem vantagens e acredita, hoje, estar em uma situação, uma época melhor.

Percebe que os discursos desmotivados geralmente são de professores descomprometidos, acomodados.

15. Como você se vê como professora?

“Há momentos em que me sinto frustrada, principalmente quando não atinjo todos os meus objetivos em relação aos alunos com mais dificuldade...”

Mas em geral, procura reavaliar, rever sua prática pedagógica a fim de melhorá-la cada vez mais.

Professora D

1. Qual a sua idade?

25 a 35 36 a 45 46 a 55 56 a 65

2. Qual a sua formação?

Magistério Pedagogia Ensino Regular Pedagogia à Distância

Formada com especialização

3. Há quanto tempo atua nesta escola?

2 a 5 anos 6 a 15 anos 16 a 20 anos

4. Por que optou pelo curso de Pedagogia?

Na verdade não foi a sua primeira escolha. Queria fazer teologia, mas como não fechou turma acabou optando pela Pedagogia, mesmo nunca ter se imaginado como professora. Outro aspecto citado foi o gosto adquirido pela docência durante a prática.

5. Enquanto professora, costuma participar de formação continuada?

Não, pela falta de oportunidade. Mas expôs grande vontade de estar se especializando.

6. Você considera a escola como um espaço de formação?

Sim. Para as professoras no sentido de estar constantemente em interação com outros profissionais e para as crianças também, que embora não disponham de tantos recursos, sempre acabam aprendendo alguma coisa.

7. Como você percebe a “acolhida” das professoras “mais” experientes com vocês, as “menos” experientes?

Pelo menos no seu caso as professoras sempre ajudaram e ofereciam ajuda. Por isso, considera tal relação como uma troca de conhecimentos, já que se eu não sei

determinada coisa, conseqüentemente, vou buscá-la em quem tem mais experiência.

8. Como é o seu ambiente de trabalho, levando em consideração esta relação (“antigo” e “novo” professor)?

Considera positivo desde que a professora faça bem o seu trabalho, compreenda-o e permita que ela também o faça e entenda, propiciando a troca de conhecimentos. Além disso, tem autonomia para estar atuando em sala, elaborando planos.

9. Como se dão estas relações no dia-a-dia?

Quando se chega a sala pelas primeiras vezes dá medo, pois se a professora titular e as demais colegas não forem receptivas, estarem abertas ficamos inseguras, bloqueadas. No entanto, se elas te darem espaço e te propiciarem uma visão clara do processo ensino-aprendizagem não ficamos tão receosas com a profissão, como são as minhas relações atualmente. Estamos caminhando juntas.

10. Em sua opinião, há algum tipo de hierarquia dentro do ambiente escolar em relação aos anos de experiência docente?

Acredita que na instituição em que trabalha não ocorre, embora pense que na vida das pessoas e em qualquer trabalho sempre haverá disputa, como é o caso dos depoimentos de algumas colegas, as quais presenciaram comentários do tipo: “Eu faço assim porque a escola onde eu trabalho é melhor ou porque sou mais experiente.”

11. Qual a sua concepção de ensino?

Procura estar combinando a necessidade com a realidade do aluno, pois assim como tem as crianças que tem facilidade de aprender, tem outras que tem mais dificuldade. Além disso, tem que buscar conhecer a criança, vendo quem são para poder amenizar a situação.

12. Sente dificuldade para colocá-la (concepção de ensino) em prática? Por quê?

Pelas crianças não, pois acha que uma hora ou outra elas sempre vão aprender, compreender pelo menos alguma coisa do que tu falas. Como se fosse uma sementinha, onde tu plantas e vai germinando, principalmente se for utilizadas a linguagem deles, do jeito deles. Já com os pais, há muita negligência. Se a escola pede material muitos dizem que “eu não tenho” ou “eu não posso” ou “vou comprar amanhã”, o que compromete o ensino dos próprios filhos. Ela sabe, no entanto, que a maioria não faz porque não quer, deixando a criança sem a devida atenção.

13. Quando sente alguma dificuldade costuma pedir auxílio às professoras “mais” experientes? Por quê?

Com certeza, pois acredita que elas têm bastante a contribuir em função dos anos de experiência. Além disso, no seu caso a professora é bem aberta. Mas se de repente percebesse alguma resistência, como nos casos de algumas colegas, ficaria bem mais complicado, pois acha que não teria coragem.

14. Como avalia a profissão professor (a)?

É bem complicado. Em questão à escola, por exemplo, não seria tanto, pois tem a visão de que na maioria das vezes ainda há mais coisas boas a serem trabalhadas com as crianças. O que pensa prejudicar mesmo é ainda o salário, a desvalorização.

15. Como você se vê como professora?

Embora acredite pecar, errar muito, procura estar buscando um equilíbrio em suas práticas e comportamentos. Na maioria dos casos, no entanto, deixa se levar muito pelo coração, pelo lado sentimental do que pela razão, mesmo sabendo que isso não é o correto. Hoje procura estar se policiando, pois sabe que isso será cada vez mais fundamental.

Professora E

1. Qual a sua idade?

25 a 35 36 a 45 46 a 55 56 a 65

2. Qual a sua formação?

Magistério Pedagogia Ensino Regular Pedagogia à Distância

Formada com especialização

3. Há quanto tempo atua nesta escola?

2 a 5 anos 6 a 15 anos 16 a 20 anos

4. Por que optou pelo curso de Pedagogia?

Pois trabalhava como servente na cozinha da escola e tinha, conseqüentemente, contato diário com as crianças. Assim, foi pegando gosto de estar com as crianças e resolveu estudar para isso.

5. Enquanto professora, costuma participar de formação continuada?

Ainda não participa de formação continuada, mas assim que concluir a graduação em maio já está com a pós-graduação encaminhada.

6. Você considera a escola como um espaço de formação?

Acredita que sim, embora pense que os poucos anos de experiência possa fazê-la ter uma visão ainda não muito abrangente. Além disso, percebe a escola como um espaço que faz o aluno aprender com o professor e o professor aprender com o aluno. Por fim, coloca as diferentes educadoras que por ali passaram como um meio de aprender coisas novas, o que contribui também a sua formação.

7. Como você percebe a “acolhida” das professoras “mais” experientes com vocês, as “menos” experientes?

No meu caso, até hoje todas as professoras tem me dado espaço, autonomia para trabalhar, embora não participe do planejamento. Em contrapartida, está sempre auxiliando nas atividades.

8. Como é o seu ambiente de trabalho, levando em consideração esta relação (“antigo” e “novo” professor)?

Por enquanto é bom, até que os anos de experiência não “subam à cabeça” e elas se comecem a se sentir superiores, como muitas vezes acontece.

9. Como se dão estas relações no dia-a-dia?

Acha que todas elas foram boas, pois em suas experiências as professoras sempre trabalharam direito e há também a criação de laços de amizade, que contribuem à confiança, ao trabalho coletivo e a aceitação da idéia de ambas, independente dos anos de experiência.

10. Em sua opinião, há algum tipo de hierarquia dentro do ambiente escolar em relação aos anos de experiência docente?

Por enquanto ainda não presenciou situações do tipo, mas pensa que deva existir, sim, pois sempre tem o profissional o qual se acha superior, em sua opinião.

11. Qual a sua concepção de ensino?

Muitas vezes faz o planejamento, mas tem que trabalhar de acordo com a necessidade e a realidade das crianças. Não dá para trabalhar algo desconexo com a turma, embora precise estar de acordo com o que prega a escola. Por fim, acredita que o professor deve perceber a criança, seus problemas para que a mesma atinja seus objetivos.

12. Sente dificuldade para colocá-la (concepção de ensino) em prática? Por quê?

Sente dificuldades em função da falta de colaboração dos pais, pois a professor/escola não vão conseguir fazer tudo sozinha. Por outro lado, a escola oferece bastante liberdade para trabalhar. Além disso, para ter mais facilidade de

conseguir atingir seus objetivos, procura estar trabalhando algo interessante para as crianças não se dispersarem.

13. Quando sente alguma dificuldade costuma pedir auxílio às professoras “mais” experientes? Por quê?

Por ser estagiária, por enquanto pede ajuda somente à professora da sua turma. Embora a professora com a qual está atualmente define bem as funções, colocando cada um no seu lugar

14. Como avalia a profissão professor (a)?

Muito desvalorizada. Não há muito apoio dos pais. A escola não vai conseguir fazer tudo sozinha. Acredita, no entanto, que não dá para desanimar, que o professor precisa seguir em frente. Coloca, por fim, que a nova geração de educadores tem que tentar melhorar a educação, esforçando-se, dedicando-se bastante.

15. Como você se vê como professora?

Embora todos tenham qualidades e defeitos, estes quase dois anos de experiência já foram suficientes para eu adquirir experiência. Sente-se bem segura, acredita na sua concepção, ainda que tenha muito a aprender. Assim como eu educo no dia-a-dia, também estou aprendendo. Sabe ser enérgica mas também afetiva.

Professora F

1. Qual a sua idade?

25 a 35 36 a 45 46 a 55 56 a 65

2. Qual a sua formação?

Magistério Pedagogia Ensino Regular Pedagogia à Distância

Formada com especialização

3. Há quanto tempo atua nesta escola?

2 a 5 anos 6 a 15 anos 16 a 20 anos

4. Por que optou pelo curso de Pedagogia?

“Uma paixão desde criança...”

5. Enquanto professora, costuma participar de formação continuada?

Sim. Sempre que pode e o tempo permite participa de formações continuadas. Sejam elas à distância ou presenciais.

6. Você considera a escola como um espaço de formação?

“Sim, todos os dias estamos aprendendo coisas novas...”

7. Como você percebe a “acolhida” das professoras “mais” experientes com vocês, as “menos” experientes?

“A maioria dos professores que trabalham a bastante tempo na área, passam uma imagem negativa do “ser professor”, desestimulando nossos sonhos e ideais. Afirmam que no início de sua carreira profissional, eles também eram sonhadores, achavam que poderiam mudar o mundo mas que com o tempo perceberam que isso não era possível, colocando a culpa sempre no outro.”

8. Como é o seu ambiente de trabalho, levando em consideração esta relação (“antigo” e “novo” professor)?

É um desafio a cada dia, nós iniciantes chegamos com várias idéias inovadoras, que muitas vezes são podadas por professores mais experientes que tem medo de tentar o novo, a mudança. Acomodam-se, ficando sempre na mesmice.

9. Como se dão estas relações no dia-a-dia?

Eu procuro estar sempre dialogando, dando idéias de como poderia ampliar tal conteúdo. Com dificuldades, pelo fato de ser iniciante, alguns professores não dão importância, chegando a fazer comentários irônicos. Como por exemplo, “deixa chegar alguns anos. Quero ver se ainda terá esta motivação”; “Não inventa que isso só vai dar trabalho”.

10. Em sua opinião, há algum tipo de hierarquia dentro do ambiente escolar em relação aos anos de experiência docente?

Sim, infelizmente esta situação é encontrada em quase todos os âmbitos escolares, e por se tratar de um ambiente educacional esta situação jamais deveria ser presenciada.

11. Qual a sua concepção de ensino?

Histórico-cultural, que vem demonstrar uma nova maneira de entender a relação do sujeito com o objeto no processo de construção do conhecimento. Todos são influenciados pelo meio em que vivem, No entanto, tem papel ativo, ou seja, são produtos e produtores de sua história.

12. Sente dificuldade para colocá-la (concepção de ensino) em prática? Por quê?

Em sala de aula não encontro dificuldades, mas se forem projetos mais abrangentes (escola), sim. Por ser um grupo maior e com bastante diversidade, nos deparamos com desrespeito, discriminação e dificuldade em aceitação de idéias.

13. Quando sente alguma dificuldade costuma pedir auxílio às professoras “mais” experientes? Por quê?

Sim, não só às professoras mais experientes, mas também as menos experientes. A troca de experiências muitas vezes nos ajuda a esclarecer dúvidas e aprender com o outro. Além disso, algumas professoras mais experientes não dão espaço para isso, deixando-nos receosas em solicitar sua ajuda.

14. Como avalia a profissão professor (a)?

Ser professor é uma responsabilidade muito grande, estamos inseridos num ambiente diversificado com alunos de diferentes culturas, onde devemos fazer o possível para que estes seres se desenvolvam física, social, psicológica e intelectualmente.

15. Como você se vê como professora?

Uma profissional que está sempre em busca e que ainda tem muito que aprender. Possui um lema: “Não basta saber, é preciso saber fazer.”

APÉNDICE C

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
CURSO DE PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Sob o título “ANTIGO” E “NOVO” PROFESSOR: EXPECTATIVAS ACERCA DA CARREIRA PROFISSIONAL esta pesquisa culminará na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

Os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma expressão oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada.

A pesquisadora responsável é a acadêmica Priscila Bortolotto Milaneze, matriculada no curso de Pedagogia, da UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC, orientanda da(o) professor(a) Ricardo L. de Bittencourt, da mesma instituição. Os envolvidos se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (48) 3045-3483.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, Identidade n.º

_____ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha participação e depoimentos para a pesquisa realizada no Curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense, desenvolvida pela aluna Priscila Bortolotto Milaneze, para que sejam usados integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações, a partir da presente data. Da mesma forma, autorizo a sua consulta e o uso das referências em outras pesquisas e publicações ficando vinculado o controle das informações a cargo desta acadêmica da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

- () Solicito que seja resguardada minha identificação
() Desejo que a autoria de meus depoimentos seja referida

Abdicando direitos autorais meus e de meus descendentes, subscrevo a presente declaração,
Criciúma, 02/05/2011.

Participante da pesquisa

Pesquisador/a