

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O INÍCIO DA DOCÊNCIA E A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL
SEGUNDO A VISÃO DE PROFESSORAS EM FINAL DE CARREIRA

Silvia Vilhena Pizzo

São Carlos – SP
2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O INÍCIO DA DOCÊNCIA E A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL
SEGUNDO A VISÃO DE PROFESSORAS EM FINAL DE
CARREIRA

Silvia Vilhena Pizzo

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação da Universidade Federal
de São Carlos, na área de Metodologia
de Ensino, para obtenção do título de
mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Emilia Freitas de Lima

São Carlos-SP
2004.

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

P695id

Pizzo, Silvia Vilhena.

O início da docência e a trajetória profissional segundo a
visão de professoras em final de carreira / Silvia Vilhena
Pizzo. -- São Carlos : UFSCar, 2004.

106 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2004.

1. Professores – formação. 2. Aprendizagem profissional
da docência. 3. Professores iniciantes. I. Título.

CDD: 370.71 (20ª)

A meus pais Américo e Aninha,
meus exemplos de vida, dedico
este trabalho.

Agradecimentos

Quero expressar aqui agradecimentos a pessoas especiais que estiveram comigo durante essa jornada.

Primeiramente gostaria de agradecer do fundo do meu coração, a minha querida orientadora, amiga e “mãe” Professora Dra. Emilia Freitas de Lima pela dedicação, paciência e orientação durante todo esse trabalho. Muito obrigada por ter acreditado em mim.

Não posso deixar de agradecer as professoras Regina Tancredi e Regina Guarnieri pela participação e colaboração no exame de qualificação.

Gostaria de agradecer as seis professoras que trabalham na Escola Estadual Luiz Augusto de Oliveira que aceitaram participar deste trabalho, pois sem elas, ele não teria acontecido.

Sem dúvida nenhuma, o apoio dos meus pais Américo e Aninha e da minha irmã Rachel foram fundamentais. Obrigado por apostarem em mim, por ouvirem as minhas angústias, e por vocês terem sentido tantas vezes a minha ausência, principalmente na reta final desse trabalho.

Agradeço ao meu amor Fernando pela companhia, ajuda e paciência que teve comigo, pois sendo a pessoa mais próxima nesse momento, muitas vezes era “meu saco de pancadas”.

Muitos amigos foram fundamentais nessa jornada, tanto os de Franca que tiveram que aceitar a minha ausência, como os de São Carlos, que ouviram minhas dúvidas e angústias nesse processo. Agradeço a toda minha turma do “mestrado”, em especial a Carol, que morou comigo por alguns anos e depois se tornou a minha “mãe” e grande amiga, a quem eu sempre recorri nos momentos difíceis e felizes da minha vida. Muito obrigada ao José Luiz e ao Linder, meus amigos para a vida toda.

Finalmente, agradeço à CAPES pelo apoio financeiro durante toda essa pesquisa.

Resumo

O presente trabalho, intitulado “O início da docência segundo a visão de professoras em final de carreira”, tem como objetivo investigar a seguinte questão de pesquisa: **Que aspectos professoras de primeira a quarta séries do ensino fundamental em final de carreira rememoram se sua trajetória profissional, e mais especificamente, de seus processos iniciais de aprender a ser professoras?**

O referencial teórico utilizado envolve estudos sobre a construção do início da carreira docente, o desenvolvimento profissional da docência e a aprendizagem pela experiência. O início da carreira docente é visto como uma fase extremamente importante, pois é nela que se configuram as bases para a construção da carreira docente. Nela ocorrem momentos inusitados na vida dos professores, caracterizando-se como um momento único e de transição na vida dos principiantes. É uma fase marcada por momentos de “tentativas” e “erros”, em que aparecem os sentimentos de sobrevivência e de descoberta. O desenvolvimento profissional da docência engloba dimensões do desenvolvimento pessoal, da profissionalização e da socialização profissional. A aprendizagem da docência pela experiência valoriza a prática na sala de aula e as experiências que têm como fundamentais ao processo de se tornarem professores.

Participaram da pesquisa seis professoras que trabalham na rede estadual de ensino, há pelo menos vinte e um anos, o que a literatura considera como final de carreira.

Os dados foram coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas com as professoras e transcritas de forma literal posteriormente. A partir deste momento foram agrupados de acordo com suas semelhanças e discrepâncias os depoimentos para análise.

Os resultados obtidos nessa pesquisa indicam que: o início da carreira é realmente, como mostra a literatura, um momento difícil, de muitas novidades, conflitos, marcado por expectativas, momentos inusitados e, às vezes, pelo “choque da realidade”; o desenvolvimento da carreira está relacionado com as experiências de vida e com a trajetória pessoal de cada professora; as professoras valorizam a aprendizagem profissional pela experiência como fundamental ao processo de se tornarem professoras. A reflexão é vista como um importante elo de ligação entre as teorias adquiridas na formação inicial e a prática na sala de aula.

Palavras chave: Aprendizagem da docência; formação de professores; professor iniciante.

ABSTRACT

The present work called “*The Beginning of Teaching Profession according to Ending Career Professors*”, has the aim to investigate the following inquiring question: *What are the aspects that Elementary School first to fourth grade teachers at the end of their career remember from their initial professional course process of becoming a teacher?*

The theoretical reference used has involved studies about the construction of teacher career beginning, the professorship professional development, and learning by experience. The initial phase of the career is extremely important because it is the moment that the teaching bases are constructed. At this phase have occurred rare instants in teachers’ life becoming unique and transitory for them. It is a stage marked by the professor’s attempts and mistakes, when the feelings of survival and discovery have appeared. The professional development of teachership involves personal growth dimensions, professionalism, and socialization. The teaching learning by experiences valorizes the practice in the classroom, and the experiences that are fundamental to the process of being teachers.

In order to accomplish this research we counted with the participation of six educators that work in Public State Schools at least twenty-one years, that is considered the end of the career.

The data were collected from semi-structured interviews made with teachers, and literally transcribed later. After these the statements were grouped for analysis according its similarities and discrepancies.

The results obtained in this research indicate that: the beginning of the career is really, like shown in the literature, a difficult moment, with a lot of newness, conflicts, expectatives, rare episodes, and sometimes, the “reality shock”. The career maturity is related to the life experiences and personal route of each teacher, and the data have shown that the educators valorize the professional learning by experience as fundamental to the process of becoming professors. The reflection is seen like an important link between the acquired theories in the initial professional formation and the classroom practice.

Key words: *Teaching learning, Educators formation, Beginner Professor.*

Sumário

1- Origens e percurso da pesquisa

1.1- O que originou esta pesquisa.....	1
1.2- Natureza da pesquisa	5
1.3- Fontes de dados	5
1.4- Professoras participantes	7
1.5- Coleta e tratamento dos dados	13

2- Aprendizagem Profissional da Docência

2.1- O início da carreira	15
2.2- O desenvolvimento Profissional da docência	28
2.3- Aprendizagem pela experiência	35

3- A construção da trajetória profissional das professoras

3.1- Expectativas antes de ingressar e momentos marcantes no início da carreira	40
3.2- A visão das professoras sobre a sua trajetória	51
3.3- A visão das professoras sobre a aprendizagem da docência	57

4- Analisando as trajetórias construídas

4.1- Expectativas antes de ingressar e momentos marcantes no início da carreira	61
4.2- A visão das professoras sobre a sua trajetória	73
4.3- A visão das professoras sobre a aprendizagem da docência	79

5- Considerações Finais

5.1- Mensagens às novas professoras	84
5.2- Considerações finais.....	87
Referências Bibliográficas	93
Apêndices	96
Anexos	106

CAPÍTULO 1

ORIGENS E PERCURSO DA PESQUISA

Neste capítulo procuramos mostrar quais foram as origens do presente trabalho, bem como o percurso adotado para a realização da pesquisa.

1.1- O que originou a pesquisa

Foi durante minha graduação no curso de licenciatura em Pedagogia que passei a me interessar e procurar respostas às questões referentes à formação de professores.

Com o passar dos anos no curso fui percebendo que a maneira como a grade curricular era organizada não transmitia a nós alunos a segurança e confiança que almejávamos para iniciarmos a carreira de professor, uma vez que tínhamos todas as disciplinas consideradas teóricas nos dois primeiros anos de curso e no final as disciplinas consideradas práticas, incluindo os estágios nas escolas.

Dessa maneira vivíamos o drama de conhecer a realidade das salas de aula apenas no final do curso, quando as teorias já estavam “distantes” desse momento de prática. E o problema se agravava quando as disciplinas ditas teóricas não eram tratadas de forma a fazer ligações com a prática. Essa questão da distância entre a teoria e a prática nos cursos de formação de professores assustava a todos. Quando comecei a fazer os estágios, sentia-me insegura e incapaz e então passei a questionar como os professores aprendem, como eu faria se estivesse no lugar daqueles professores e ainda, o que é ser professor.

Ao mesmo tempo em que estes questionamentos me faziam refletir, durante a graduação, participava de um grupo de estudos no qual foram suscitadas algumas questões

relacionadas ao nosso curso, ao mercado de trabalho e também a esses momentos de dúvidas que encontrei durante os estágios. Esses questionamentos acabaram resultando na necessidade que sentia de descobrir como os professores iniciantes aprendiam a ser professores.

Assim, após algumas leituras, realizei entrevistas com cinco professoras iniciantes, na tentativa de obter respostas à seguinte questão: Como e com quem professoras iniciantes de 1ª a 4ª séries aprendem a ser professoras?

Os resultados dessas entrevistas apontaram como responsáveis pelo “aprender a ser professora”: a prática na sala de aula; a formação básica que oferece subsídios para a realização de seu trabalho, sustentando a prática; os alunos que a todo o momento sinalizam os caminhos a serem seguidos e a formação continuada propiciando as reflexões e constantes aprendizagens (PIZZO e LIMA, 2000).

Após a conclusão deste trabalho, ficou mais forte essa vontade e necessidade de entender e saber mais a fundo como e com quem aprendemos a ser professoras.

Depois de graduada e já tendo ingressado no mestrado, tive a oportunidade de trabalhar como professora substituta na Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da Universidade Federal de São Carlos, o que acabou confirmando minhas angústias e curiosidades. No início da minha carreira docente, estava diante de situações completamente inusitadas e em determinados momentos refletia sobre como aprenderia a ser professora.

O interesse por esta fase do início da carreira veio em decorrência de ser esta uma etapa dotada de características próprias, permitindo ser analisadas de maneiras diferenciadas. “Abarca os primeiros anos, nos quais os docentes fazem a transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em

contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal” (BORKO, 1986, apud GARCIA, 1999). Por isso, é uma fase de constantes e intensos desafios, dificuldades e aprendizagens.

O professor é entendido como “... um ser social, constituído e constituinte de seu meio. Como pessoa que age e sofre ações de seu meio, de sua sociedade. A sociedade é feita por ele e ele é feito por ela” (CAVACO, 1991, p.160). Assim, concebemos o professor como construtor de uma cultura e de saberes, sendo que, ao mesmo tempo, é construído por eles.

O professor passa por um processo de profissionalização que se mescla com fases ao longo de sua vida pessoal. Por isso, ser professor significa tornar-se professor. Nesse processo, que se inicia antes da formação básica e vai além dela, por meio da formação continuada, o ser pessoa e o ser profissional se interpenetram.

É no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, caracterizado por uma vasta gama de aprendizagens, na construção das quais se mesclam diferentes tipos de saberes. Alguns autores, dentre os quais MARCELO GARCIA (1999); NÓVOA (1997); TARDIF (2000); GUARNIERI (2000); MIZUKAMI et al (2002), apontam como principal responsável pela aprendizagem do professor o exercício da prática docente. É com o tempo que o professor vai aprendendo e se desenvolvendo profissionalmente.

De acordo com GUARNIERI (2000), o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar, já que este depende da articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente.

Portanto, juntamente com o processo de aprendizagem, o professor inicia o seu processo de desenvolvimento profissional. Entendemos desenvolvimento profissional, como Gonçalves (1992), como a união dos processos de desenvolvimento pessoal, da profissionalização e da socialização profissional.

Alguns estudos mostram a escassez de trabalhos realizados com professores iniciantes e conseqüentemente sobre o início da carreira docente.

Em trabalho encomendado, Lima et al (2003) apresentou, no GT 08 - Formação de Professores da ANPED, em sua 26ª Reunião Anual, uma análise das pesquisas realizadas sobre este tema, apresentadas no GT no período de 1999 a 2003. Pelos dados, podemos constatar que pesquisas realizadas com professores iniciantes e sobre o início da carreira são praticamente inexistentes (ver anexo 1).

Dada a importância do início da carreira docente, e considerando-se as poucas pesquisas realizadas com professores iniciantes, este trabalho está elaborado em torno da seguinte questão: **Que aspectos professoras de 1ª a 4ª do ensino fundamental séries¹ em final de carreira, rememoram de sua trajetória profissional e, mais especificamente, de seus processos iniciais de aprender a ser professoras?**

O interesse pela visão das professoras em final de carreira vem em decorrência de elas já terem construído toda a sua trajetória profissional no magistério e por isso visualizarem todo o seu desenvolvimento profissional.

Este trabalho se destina aos professores de modo geral, e mais especificamente, aos professores que se encontram em início de carreira.

¹ Apesar de as escolas estarem “cicladas” atualmente, optamos por trabalhar com essa nomenclatura, por ser ela reconhecida mais facilmente.

1.2- Natureza da pesquisa

O tipo de estudo realizado nesta pesquisa permite encará-la como pertencente ao “paradigma qualitativo”, surgido em meados da década de 80, na tentativa de preencher as lacunas deixadas pelo positivismo exacerbado nas pesquisas daquela época.

As pesquisas qualitativas caracterizam-se por seguirem uma visão mais compreensiva e interpretativa dos fatos (ALVES-MAZZOTTI, 1999). Ou seja, esse tipo de pesquisa valoriza, entre outros aspectos, as crenças, percepções, sentimentos, valores e comportamentos dos sujeitos pesquisados.

Devido a essas características, na presente pesquisa o papel do pesquisador em contato direto com seu contexto é de fundamental importância, pois interage com ele e com os sujeitos que o compõem.

1.3- Fonte de dados

Para tentar recuperar que aspectos as professoras de 1ª a 4ª séries em final de carreira rememoram de sua trajetória profissional e, mais especificamente, de seus processos iniciais de aprender a ser professoras, optamos por utilizar entrevistas semi-estruturadas, de caráter “auto-biográfico” (GONÇALVES, 1992 e CATTANI et al., 2000), como instrumento de coleta de dados.

O caráter “auto-biográfico” como técnica de abordagem, segundo Cattani et al. (2000) vem sendo bastante explorado na área de pesquisas em educação, pois permite aos professores a oportunidade de voltar ao passado, refazendo seus percursos, analisando a sua trajetória, ajudando-os a compreender e configurar a própria identidade.

“O falar de si pode restaurar o sentimento de domínio de sua própria vida, da mesma forma que pode recuperar a integralidade de sua personalidade. Para começar construir sua história, as professoras têm necessidade de um catalisador que as ajude nessa tarefa. Em geral, há uma recepção positiva à oportunidade de refletir sobre sua prática e sobre a maneira como elas próprias se percebem. A história de vida permite um olhar sob outra perspectiva, além de contextualizar o momento presente, dando um sentido novo ao caminho já percorrido pelas professoras”. (CATTANI et al. 2000, p. 40)

A entrevista é considerada uma poderosa arma de comunicação e por isso vem sendo utilizada nas pesquisas em educação. Ela é um importante instrumento para a obtenção de informações porque permite a captação imediata e corrente da informação que se deseja, e proporciona momentos de interação entre o entrevistador e o entrevistado.

Enquanto outras técnicas estão prontas e acabadas antes de serem aplicadas, a entrevista “ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

Porém, para aproveitá-las bem, o pesquisador deve conhecer seus limites e respeitar suas exigências (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Em primeiro lugar, o entrevistador deve respeitar o entrevistado quanto a sua identidade, se este não quiser ser identificado; deve respeitar seus valores e sua cultura; deve ter cuidado ao questioná-lo sem induzir o entrevistado. Finalmente, o entrevistador deve estar atento não apenas às respostas verbais que ocorrem ao longo da entrevista, mas também aos gestos, expressões e entonações do entrevistado.

Tendo em vista os limites e exigências que Lüdke e André (1986) apontam como importantes para o desenvolvimento das entrevistas, destacamos que tomamos esses cuidados por elas sugeridos, na realização das nossas entrevistas.

Optamos pela entrevista semi-estruturada para trabalhar com as professoras, pois um roteiro mínimo a ser seguido possibilita liberdade na hora do diálogo, permitindo, na medida do necessário, estimular o fluxo natural das informações desejadas.

Assim, elaboramos um roteiro para nossa conversa que procurou contemplar os tópicos principais da nossa questão de pesquisa (apêndices 1 e 2). Tivemos a preocupação de seguir uma ordem lógica de assuntos e também psicológica, como sugerem Lüdke e André, evitando saltos muito bruscos entre as questões, na preparação dos roteiros. Porém, no momento das entrevistas, temos liberdade para “saltar” de uma questão para outra quando o fluxo da conversa exige.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em local e data escolhidos pelas próprias professoras. Vale destacarmos que todas as entrevistas foram realizadas na escola em que trabalham, umas no próprio período de trabalho das professoras, outras nos horários de trabalho coletivo (HTPC) e também após o expediente.

1.4- Professoras participantes

Optamos por trabalhar com as professoras da Escola Luiz Augusto Oliveira, pois já existia uma certa abertura para a Universidade naquela instituição, devido inclusive à realização de um projeto financiado pela Fapesp com duração de seis anos. O primeiro contato com algumas professoras participantes desse projeto foi feito pela professora Dra. Emília Freitas de Lima.

Depois de conversar e pedir a autorização da diretora da escola para que as professoras pudessem colaborar conosco, ela nos forneceu uma lista de pontuação adotada

pela escola, por meio da qual localizamos as professoras que atendiam aos critérios estabelecidos.

As professoras foram escolhidas com base nos seguintes critérios de seleção: estar em final de carreira docente (com no mínimo 21 anos de profissão) e ter construído a sua trajetória profissional em escolas públicas.

A literatura considera que a partir dos 21 anos de atuação a professora já está em final de carreira, pois já passou pelas fases caracterizadas por Huberman (1992) de entrada na carreira, fase de estabilização, fase de diversificação, fase de pôr-se em questão, fase de serenidade e distanciamento afetivo, fase de conservantismo e lamentações, estando, segundo este autor, na fase de desinvestimento.

Após esse primeiro contato feito pela professora Dra. Emília Freitas de Lima e da autorização da diretora, fomos falar pessoalmente com cada uma das professoras presentes na lista fornecida pela escola.

Encontramos dez professoras que se enquadravam nos critérios adotados por nós. Porém, apenas seis aceitaram participar da pesquisa. Das outras quatro, três argumentaram que não tinham tempo e não gostavam de falar. A outra professora, apesar de estar em final de carreira, estava em licença, portanto, não foi possível estabelecer contato com ela, uma vez que a escola não está autorizada a colocar à nossa disposição o telefone das professoras.

A seguir faremos uma breve caracterização das seis professoras participantes, que serão tratadas nesse trabalho como P1, P2, P3, P4, P5 e P6, respeitando a ordem em que foram entrevistadas. Vale ressaltarmos que os dados que caracterizam as professoras, às vezes, não apresentam o mesmo conteúdo, devido ao tipo de informações fornecidas por elas (algumas gostam de falar mais, e outras nem tanto).

P1 fez o Magistério² e mais tarde cursou no ensino superior Estudos Sociais. A professora está hoje (2003) com vinte e sete anos de carreira, e começou a lecionar como professora substituta na rede estadual de ensino no ano seguinte à sua formatura.

Em 1982 ingressou na cidade de São Paulo como professora efetiva, pois não havia vaga na região de São Carlos. Ficou dois anos em São Paulo e depois mais dois em Sumaré. De Sumaré foi removida para Ibaté³ e finalmente, veio para São Carlos onde trabalhou nas seguintes escolas: Escola Estadual Professora Elydia Benetti, Escola Estadual Professor Antônio Militão Lima e Escola Estadual Professor Luiz Augusto Oliveira.

P2 cursou Magistério e ingressou na profissão em 1971. Depois cursou Pedagogia. Buscou o curso de Pedagogia, pois para ela, era a forma natural de aperfeiçoar o seu aprendizado. Passou por São Carlos (deu aulas em fazendas, nas favelas e na parte mais central da cidade), São Paulo (capital) e Água Vermelha. Trabalhou em escolas públicas (municipal e estadual), no Sesi e também na rede particular de ensino. Vale lembrarmos, que a professora trabalhou na rede particular de ensino concomitantemente ao seu trabalho na rede pública.

Está com 21 anos de carreira na rede estadual de ensino. Teve a oportunidade de lecionar em classes desde o maternal até a oitava série.

P3 fez o Magistério, depois fez especialização em pré-escola⁴ e por fim cursou Pedagogia. O curso de Pedagogia a professora buscou, segundo ela, como consequência natural da carreira do professor, por gostar da profissão e almejar subir na carreira.

² O Magistério feito pelas professoras era de nível médio.

³ Sumaré e Ibaté são cidades que se localizam também no Estado de São Paulo.

⁴ À época, o curso de formação de professores em nível médio chamava-se “Curso Normal” e habilitava professores para atuar nas 1ª a 4ª séries do ensino primário. A formação para pré-escola (como se denominava esse nível) e para administração escolar era feita em um ano “pós Normal” e era considerada “Especialização”.

Iniciou sua carreira em 1971. Hoje no momento de realização da entrevista (2003), estava com vinte e dois anos de carreira na rede estadual de ensino. Durante a sua trajetória profissional trabalhou em todas as séries, porém com mais frequência nas terceiras e quartas séries. Passou pelas cidades de Rinópolis, Araçatuba, Santos e São Carlos⁵. Durante um ano e meio, teve a oportunidade de trabalhar na rede municipal de ensino.

A professora P4 fez o Magistério. Ela trabalhava como operária durante todo o dia em uma fábrica de lápis e devido à falta de vagas na cidade de São Carlos, estudava à noite em Araraquara. Naquela época, P4 lembra-se de uma grande amiga do curso Normal, sempre disposta a ajudá-la. Depois de seis meses viajando ela conseguiu uma vaga em São Carlos e pôde continuar com mais tranquilidade seus estudos. Não quis cursar Pedagogia porque na época não achava importante.

Iniciou sua carreira logo após a formatura em 1971, estando hoje com trinta e um anos de docência. A primeira experiência foi em São Paulo, graças à ajuda de sua irmã que já lecionava lá. Nesse período teve experiências com classes só de meninos e só de meninas.

Após três anos em São Paulo, em 1974 veio para São Carlos, para a Escola Estadual Professor Luiz Augusto Oliveira, onde trabalhou como professora substituta até 1984.

Quando ingressou em 1984, escolheu a escola em que havia dado aula pela primeira vez em São Paulo como sede. Logo depois, pediu remoção e foi dar aula na fazenda Copacabana, onde trabalhou por dois anos com classes multisseriadas.

⁵ Todas as cidades localizadas no Estado de São Paulo.

Em 1987 conseguiu remoção para a Escola Estadual Maria Ângela, também em São Carlos, onde permaneceu por oito anos. Com a reorganização do ensino⁶, foi para a Escola Estadual Professora Elydia Benetti que ficava longe de sua casa. Depois, conseguiu voltar para a Escola Estadual Professor Luiz Augusto Oliveira onde está até hoje (2003).

Durante sua trajetória profissional lecionou nas diversas séries. Porém, há doze anos trabalha apenas na segunda série com a qual se identificou e a cada dia se aperfeiçoa.

P5 começou a sua formação fazendo o curso Clássico e o Normal⁷. Terminou o Clássico e cursou Psicologia que era seu grande sonho. Depois, fez Letras, mestrado e doutorado em Psicologia, mestrado em Lingüística, e quando já lecionava há bastante tempo (a professora não nos contou há quanto tempo) cursou Pedagogia, pois queria ter a sua própria escola e poder assinar por ela. Mais tarde, fez pós-graduação lato-senso em pedagogia.

Diferente das demais professoras entrevistadas, P5 iniciou sua trajetória em 1969 dando aulas de psicologia, filosofia e literatura em escolas da rede particular de ensino. Somente mais tarde, no ano de 1975, ingressou na rede estadual de ensino como professora substituta efetiva. Segundo informou, à época a substituta efetiva ia todos os dias para a escola e, se não desse aula, prestava serviços na secretaria para cumprir os horários.

⁶ “A reorganização do ensino ocorreu em 1995 na primeira gestão do governador do Estado de São Paulo Mário Covas que decidiu acabar com o agrupamento em um único prédio, de classes de Ciclo Básico à oitava série e, em muitas escolas, também de classes do 2º grau, que comprovadamente gerava problemas pedagógicos sérios, além de distorções no atendimento à demanda e nas necessidades de construções e de aumento de quadros docentes e administrativos. Portanto, considerando que a escolarização em agrupamentos que reúnam alunos de faixas etárias mais próximas tem sido objeto de experiências já consagradas, o governador decretou essa separação” (fonte: entrevista com a supervisora de ensino Schebina da cidade de Franca/SP).

Para maiores informações, ver o anexo 2 o decreto nº 40.473, de 21/11/1995 e a Resolução nº 265, de 4/12/1995.

⁷ À época o ensino médio se dividia nos cursos Clássico, Científico, Normal e Técnico.

À época da entrevista a professora estava com vinte e oito anos de docência na rede estadual de ensino. Já lecionara no primeiro, segundo e terceiro graus, tendo passado pela experiência de dar aula em classes multisseriadas na fazenda. Durante a sua trajetória profissional passou pelas seguintes cidades: Jardinópolis, Campos do Jordão, Ourinhos e finalmente São Carlos.

Ingressou no magistério estadual como PI⁸. Mais tarde prestou concurso para PIII⁹ e direção. Para não contrariar a vontade de seu marido (ele não queria que ela trabalhasse como PIII) a professora não ingressou como PIII e por vontade própria desistiu de assumir a direção que exigiria mais cinco anos de trabalho como funcionária ativa do Estado.

P6 fez o Normal e o Clássico. Gostaria de ter continuado os estudos naquela época, mas por questões pessoais não conseguiu. Hoje, está cursando Pedagogia (em uma instituição particular), pois acha importante para o professor estar em constante aprendizagem. Pretende, após o curso, fazer pós-graduação para não parar de estudar.

P6 está com vinte e cinco anos de carreira. Continua dando aula, pois há algum tempo teve que tirar licença por motivos familiares e então precisa cumprir ainda alguns anos de serviço.

Iniciou sua carreira dando aulas em fazendas nas classes multisseriadas (terceira e quarta séries juntas), pois era muito difícil conseguir pegar aulas na cidade. Ingressou no magistério em 1985, em São Paulo, na escola Francisco Moratto (subúrbio). Depois, ficou durante nove anos na Escola Estadual Professor Antônio Militão Lima. Após a reorganização do ensino, foi para a Escola Luiz Augusto de Oliveira Netto, onde continua lecionando.

⁸ Trabalhar como PI significa dar aulas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental.

⁹ Trabalhar como PIII significa dar aulas de 5ª série do ensino fundamental até o ensino médio.

Nunca teve a experiência de dar aula para primeiras e segundas séries, pois acha difícil a tarefa de alfabetizar, sempre preferiu as terceiras e quartas séries.

1.5- Coleta e tratamento dos dados

O primeiro bloco das entrevistas foi realizado no final do segundo semestre de 2002. Ocorreram na própria escola a pedido das professoras, pois para elas era mais fácil não precisarem se deslocar. Os horários e dias também foram determinados por elas, a maioria aproveitando o Horário do Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que podia servir para esse tipo de atividade também, segundo as próprias professoras. Duas delas se destacaram das demais por nos encontrar em horários diferentes: P4, que nos encontrou durante o período das suas aulas, deixando a sala com uma estagiária e P6 que se propôs a conversar depois do seu trabalho, o que acabou “tomando” um pouco do seu horário de almoço.

Todas as entrevistas tinham o mesmo roteiro semi-estruturado, foram gravadas em áudio e transcritas literalmente para a análise dos dados logo após a sua realização, evitando que perdêssemos sua essência e algumas informações advindas das observações durante as entrevistas.

Depois de transcritas todas as entrevistas da primeira etapa, tivemos a preocupação de agrupar as respostas das professoras referentes a cada questão, e já pudemos perceber algumas semelhanças e diferenças iniciais. Após esse momento percebemos que teríamos de voltar a conversar com as professoras, pois algumas questões haviam ficado incompletas ou sem resposta.

Tivemos que esperar o retorno das professoras das suas férias para realizarmos a segunda rodada de entrevistas que aconteceu em 2003.

Entramos em contato com as professoras primeiramente pelo telefone e depois, agendamos com todas elas mais uma entrevista. Foi interessante notar que em um primeiro momento, pelo telefone, as professoras não se demonstravam muito dispostas a voltar a nos encontrar, colocando empecilhos como a falta de tempo. Porém, quando nos encontramos, as professoras se mostraram bastante dispostas, colaborando com a nossa pesquisa.

Essa segunda parte foi realizada então no primeiro semestre de 2003, nos dias e horários estipulados pelas próprias professoras. Algumas entrevistas foram realizadas antes do HTPC, depois do expediente das professoras e duas delas durante o horário de trabalho.

Após a transcrição destas, agrupamos as respostas que obtivemos, de acordo com suas semelhanças e discordâncias, nos seguintes focos para análise: expectativas antes de ingressar e momentos marcantes no início da carreira; a visão das professoras sobre a sua trajetória e a visão das professoras sobre a aprendizagem da docência.

Nos capítulos em que analisaremos nossos dados, procuramos colocar excertos das falas das professoras, na medida em que eles fossem ilustrativos. Alguns depoimentos semelhantes serão apenas indicados. Quando eles forem bastante discrepantes todos eles serão transcritos, para que o leitor possa conhecer como pensa cada uma das professoras participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 2

APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

Neste capítulo apresentamos a fundamentação teórica responsável pelo entendimento da problemática que originou a questão de pesquisa: **Que aspectos professoras de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental em final de carreira rememoram de sua trajetória profissional e, mais especificamente, de seus processos iniciais de aprender a ser professoras?** Destacam-se os seguintes temas: o início da carreira docente e alguns estudos correlatos sobre o início da profissão; o desenvolvimento profissional da docência e a aprendizagem pela experiência.

2.1- O início da carreira

O início da profissão docente merece destaque na construção e no desenvolvimento da carreira dos docentes por se caracterizar como um momento único e de transição na vida dos professores iniciantes.

É o início do processo de desenvolvimento profissional dos professores, que pode acontecer de maneiras diversas, por não se caracterizar como linear e fechado. Ele depende das experiências de cada um, do contexto em que estão inseridos, da formação que tiveram etc.

A “entrada na carreira”, segundo Huberman (1992), é marcada por sentimentos de “sobrevivência” e “descoberta”, uma vez que o professor iniciante se depara com situações complexas nunca vistas antes (dificuldades com alunos, direção, o relacionamento com colegas mais experientes, com pais, transmissão de conhecimentos, material didático etc.).

Esse momento é conhecido como “choque da realidade” (VEENMAN, 1988) e consegue ser superado pelos professores porque o aspecto da “descoberta” acaba sobrepujando as dificuldades, traduzindo o entusiasmo inicial dos professores por estarem experimentando uma situação nova, de responsabilidade, fazendo parte de um determinado grupo/ instituição.

De acordo com a literatura, esses sentimentos de “descoberta” e “sobrevivência” costumam ocorrer no início da carreira da maioria dos professores, porém alguns casos apresentam apenas um desses componentes, ou então apresentam aspectos como a serenidade ou frustração deles.

Essa fase de exploração da carreira marca as experiências tidas na base da tentativa, do “ensaio” e “erro”, que mais tarde darão segurança ao professor. Huberman (1992) assim caracteriza este momento:

“O tatear constante, a preocupação consigo próprio (Estou a me agüentar?), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas na sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações íntimas e distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com o material didático inadequado, etc.” (HUBERMAN, 1992, p. 39).

Para alguns autores, o início da carreira representa, além da oportunidade de aprendizagem profissional, transformações em nível pessoal, já que neste período prevalecem as inseguranças e a falta de confiança em si mesmos.

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

Segundo Valli (apud GARCIA, 1999, p. 114), os problemas que mais ameaçam os professores iniciantes são: a imitação acrítica de condutas observadas nos colegas de profissão; o isolamento dos colegas; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na sua etapa de formação e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino.

Existe uma abordagem, segundo Marcelo Garcia (1999), que enfatiza os elementos sociais e culturais como pertencentes ao processo de iniciação da aprendizagem profissional - a socialização dos professores iniciantes.

A socialização do professor pode ser entendida segundo Lucas Martin (apud GARCIA, 1999, p. 115), como o “processo pelo qual um indivíduo se torna membro funcional de uma comunidade, adquirindo a cultura que lhe é própria. Ou seja, a socialização é o processo de aquisição de uma cultura”.

Nesta perspectiva, o professor iniciante passará por três momentos importantes que o ajudarão na sua aprendizagem profissional. São eles: a aquisição da cultura, ou seja, dos conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão; a integração dessa cultura na sua personalidade, evitando que o professor sinta o peso do controle social existente na profissão e a adaptação ao meio social (o professor deve sentir que pertence a determinada comunidade em nível biológico, afetivo e de pensamento).

Assim, na tentativa de se tornarem parte da cultura do ensino, os professores utilizam-se de algumas estratégias segundo Lacey (apud GARCIA, 1999) para se integrarem. A primeira estratégia comumente utilizada é chamada de ajustamento interiorizado. Aqui, os professores em início de carreira assumem como próprios os valores, objetivos e limitações da instituição a que pertencem, evitando dessa maneira conflitos iniciais. A submissão estratégica é a segunda estratégia utilizada quando os professores assumem publicamente as concepções e valores das pessoas que representam a

autoridade, porém conseguem preservar algumas de suas idéias. A estratégia menos comum é a redefinição estratégica que consiste na tentativa do professor de “conseguir a mudança, fazendo com que os que detêm o poder formal sejam capazes de mudar a interpretação do que está a suceder numa situação” (LACEY, apud GARCIA, 1999, p. 116).

Pelo exposto, podemos perceber que a entrada do professor na carreira depende das suas experiências de vida anteriores, dos modelos de imitação vivenciados, da organização burocrática em que se encontra inserido, dos colegas e do contexto, ambiente em que iniciou a sua carreira (GARCIA, 1999).

Especificamente no Brasil, estudos como os de Corsi (2002), Angotti (1998) e Guarnieri (1996), trazem contribuições interessantes sobre o desenvolvimento profissional de professores, em especial quanto ao início da carreira. Por isso, os resultados obtidos nesses estudos serão usados para analisar os nossos dados na medida em que algumas relações puderem ser estabelecidas.

Em seu trabalho, Guarnieri (1996) investigou o processo de tornar-se professor. A grande questão que apresenta é como o professor iniciante aprende a ensinar ao exercer a própria prática. Assim, procurou identificar quais conhecimentos o professor iniciante possui ao ingressar na carreira e quais vai adquirindo no exercício de sua profissão.

Para obter respostas a essas questões foi realizado um estudo exploratório com sete professoras iniciantes que responderam a entrevistas com roteiros semi-estruturados, expressando o que pensavam e sentiam sobre a formação básica e o início da sua profissão. E também um estudo de caso com uma professora iniciante que estava atuando na 1ª série do 1º grau de uma escola pública estadual, o que ofereceu a identificação dos conhecimentos constitutivos do processo de aprender a ensinar, considerando-se as suas ações e concepções.

Guarnieri (1996, p. 3) justifica sua preocupação sobre o professor iniciante e sua formação de acordo com os seguintes aspectos:

- “Uma grande parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor”.
- “Há diferentes situações de aprendizagem da profissão quando se pensa no aprendiz-professor em formação e no professor-aprendiz em exercício. As relações entre ambas as situações trazem pistas para configurar o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor”.

A bibliografia estudada por Guarnieri para a realização deste trabalho, aponta alguns problemas enfrentados pelas professoras iniciantes.

Um dos autores por ela citados é Veenman (1988) para quem o “choque da realidade” ocorre quando as professoras deparam-se com a realidade das escolas e salas de aula enfrentando os seguintes problemas:

- A disciplina dos alunos em sala de aula, o que dificulta o estabelecimento de regras para a classe;
- Como trabalhar com a motivação dos alunos e as particularidades, características de cada um;
- Qual a melhor maneira de avaliar os alunos;
- Dificuldade de relacionamento com pais, alunos e comunidade;
- Preocupação com a sua própria capacidade e competência e
- O fato de a docência ser vista como um trabalho físico e mentalmente cansativo.

Já os estudos de Pearson e Honig (1992) indicam que os professores em início de carreira sentem-se desamparados pela escola e principalmente pelos docentes mais experientes, o que provoca um certo isolamento no interior das escolas.

No trabalho de Guarnieri (1996), o estudo exploratório apontou características das professoras iniciantes semelhantes ao que a bibliografia estudada apresentou (VONK, 1983 e VEENMAN, 1988). As dificuldades apontadas pelas professoras foram:

- Assumir situações difíceis e aceitar determinações “superiores” (por exemplo, quanto à distribuição das classes);
- Isolamento das demais professoras;
- Selecionar e organizar os conteúdos que deveriam ser ensinados;
- A falta de conhecimentos e informações acarretavam as práticas de “tentativa/ensaio e erro”; e
- Maneiras de avaliar os alunos.

Porém, Guarnieri também apontou resultados no estudo exploratório que não convergiam com os da literatura.

- As professoras não tiveram a disciplina dos alunos como principal problema. Elas tinham um bom relacionamento;
- Algumas regras de conduta eram explicitadas aos alunos para assegurar as condições mínimas para o trabalho em sala de aula;
- Algumas professoras ingressaram na carreira assumindo classes em andamento e, portanto, as situações de ensino não eram planejadas por elas;
- Alguns aspectos – trabalhar de forma diferente com alunos que apresentavam maiores dificuldades, organizar e corrigir cadernos, selecionar atividades mais

interessantes - começam a ser percebidos pelas professoras a partir da própria atuação.

O estudo exploratório possibilitou, ainda, verificar as expectativas das professoras em relação ao futuro profissional.

- As professoras não tinham clareza sobre o que seria a futura profissão (os cursos de formação apresentavam uma visão ambígua do trabalho do professor);
- Elas tinham uma vaga noção sobre os conhecimentos teóricos e práticos o que acarretava insegurança na hora da prática;
- Sentiam-se despreparadas para o início da carreira e atribuíam este fator aos cursos de formação;
- A formação básica apontava para uma visão mais realista da profissão uma vez que não acentuava uma visão romântica dela;
- O “choque da realidade” para as professoras iniciantes era compatível com suas expectativas em relação aos problemas que enfrentariam na sala de aula.

Já o estudo de caso contribuiu com os seguintes resultados:

- A visão dos conhecimentos da professora iniciante sobre seu trabalho e papel profissional mostraram que a professora seguindo um estilo tradicional (o mesmo utilizado pelos demais colegas) obtinha um bom resultado com os alunos. Porém, vivia em conflito consigo mesma, pois gostaria de trabalhar na perspectiva construtivista;
- As concepções da professora sobre os alunos e a aprendizagem apontaram que a partir do momento que a professora deixou de se influenciar pelas colegas e

começou a refletir sobre a sua experiência, ela identificava as dificuldades dos alunos e realizava os procedimentos que adotava para avaliação;

- Quanto à concepção da professora sobre si mesma enquanto pessoa, características como bom humor, paciência, calma eram favoráveis à profissão - pois permitiam à professora um bom relacionamento com a classe. Já a rigidez excessiva, a insegurança, o medo de errar, a ansiedade contribuíam para que as atividades fossem pouco atraentes para os alunos;
- Quanto às crenças e regras de conduta utilizadas pela professora, temos indícios de que sua prática está estruturada em valores morais e éticos;
- No que se refere aos conteúdos escolares verificou-se que a professora, apesar de não atribuir o mesmo valor a todos os conteúdos (português, matemática, ciências e Estudos sociais), não deixou de abordá-los. A falta de conhecimento da matéria e dos alunos eram traduzidos em dificuldades para a professora saber como ensinar os conteúdos;
- Quanto às atividades escolares foi difícil para a professora iniciante transformar conteúdos escolares em atividades, pois exigia da professora conhecer o conteúdo, pensá-lo pedagogicamente, pensar nas possibilidades de utilização e apropriação da matéria pelos alunos e prever os resultados.

Os resultados dessa pesquisa mostraram que as professoras em início de carreira constroem e consolidam o processo de tornarem-se professoras através da articulação dos conhecimentos adquiridos na formação básica com o contexto da própria prática, sendo a reflexão sobre o trabalho responsável pela transformação e desenvolvimento das professoras.

Guarnieri (1996) conclui seu trabalho defendendo que:

“O exercício profissional fornece pistas fundamentais para a construção da função docente, para a consolidação do processo de se tornar professor. Tal construção ocorre à medida que o professor articula conhecimento teórico-acadêmico, dados da cultura escolar e da prática docente por meio da reflexão”. (GUARNIERI, 1996, p. 145)

O Estudo de Angotti (1998) preocupou-se em mostrar como ocorreu o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional em professoras “debutantes”, assim denominadas por ela, no magistério pré-escolar¹⁰.

As questões sobre como a professora de pré-escola aprende a ensinar; como aprende a tornar-se professora durante o início do seu efetivo exercício; como se prenuncia o processo de seu desenvolvimento profissional nortearam a pesquisa.

O trabalho adotou a abordagem qualitativa utilizando-se para a coleta de dados a aplicação de questionários, elaboração de diários, pequenas entrevistas e a observação participante.

Nove professoras “debutantes” no magistério pré-escolar participaram da pesquisa que aconteceu em uma instituição de educação infantil que também estava começando. Era o primeiro ano de funcionamento daquela escola.

Para a análise dos dados foram utilizadas as seguintes categorias: a relação pessoa-profissional; a relação professora-alunos; as práticas organizativas e o trabalho docente em três momentos distintos: antes da prática iniciada, durante a experiência e depois da entrada na carreira.

A pesquisa apontou que o início da carreira foi marcado pelos sentimentos de incerteza, insegurança, medo, dúvidas e angústias. Porém, o chamado “choque da

¹⁰ Angotti pesquisou na época professoras da pré-escola, hoje chamada de educação infantil. Neste trabalho iremos manter a expressão original do trabalho, ou seja, pré-escola.

realidade” (Veenman, 1988) foi positivo para essas professoras. Não ocorreu desencanto e desmotivação. Ao contrário, foi elemento de manutenção e fortalecimento das professoras “debutantes” na profissão.

Também foram motivos de superação das dificuldades encontradas pela professora no início da carreira, o sentimento de pertencerem a uma classe profissional (professores), o fato de se sentirem produtivas, úteis e a obtenção de um salário que garantia a sobrevivência delas.

Angotti (1998) revelou que o processo de aprendizagem profissional deveu-se ao papel que as crianças assumiram para as professoras durante suas práticas; no exercício da profissão (construção dos saberes práticos) e no sistema de rodízio de ambientes estabelecidos pela organização institucional.

“O amálgama desses elementos permitiu às professoras fazer do efetivo exercício o laboratório para a construção da própria prática, por meio do qual saberes foram gerados. Esses saberes da prática foram sendo elaborados, fundamentalmente, a partir das relações mantidas entre as professoras e seus alunos, na intenção clara de serem por eles aceitas” (ANGOTTI, 1998, p. 181).

As professoras preocupavam-se, portanto, com a realização de atividades que de fato interessassem e envolvessem os alunos. Dessa maneira, estabeleceu-se uma rotina, pois as atividades de maior interesse dos alunos eram realizadas freqüentemente.

Essas rotinas acabaram favorecendo o rodízio de espaços físicos implementados pela instituição. O rodízio trouxe então confiança ao trabalho das professoras que, em cada ambiente, já tinham pré-estabelecidas as atividades a serem desenvolvidas.

Assim, a autora concorda com Gimeno (1988, p. 258) que diz ser importante analisar a construção da prática pedagógica por meio de esquemas práticos de ação:

“As tarefas e suas particulares ordenações temporais são elementos reguladores da atuação profissional dos professores e na medida em que se estabilizam proporcionam o elenco de esquemas práticos ou de destrezas profissionais ao docente”.

O estudo de Corsi (2002) sobre professoras iniciantes também é correlato ao nosso estudo.

Essa pesquisa apresenta como questão central: como professoras iniciantes enfrentam situações que consideram difíceis e que significado atribuem à sua própria atuação diante de tais situações?

A partir desta questão surgiram outras:

- As professoras identificam situações difíceis em sua prática docente? Como caracterizam tais situações?
- Que táticas as professoras acionam para lidar com as situações identificadas?
- As professoras se percebem em desenvolvimento?
- Quais os reflexos das referidas situações, na ótica das professoras, em seu desenvolvimento profissional?

Para tentar encontrar respostas a essas questões, Corsi (2002) contou com a participação de duas professoras em início de carreira (uma delas no primeiro e a outra no segundo ano de exercício profissional) que trabalhavam em diferentes escolas municipais de São Carlos.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram diários reflexivos (elaborados pelas professoras, que deveriam conter nos seus registros as dificuldades encontradas na prática pedagógica e como tentaram superá-las) e entrevistas semi-estruturadas realizadas pela pesquisadora com base nos relatos dos diários.

A pesquisadora pôde constatar em seus resultados algumas dificuldades das professoras iniciantes que convergem para o que a literatura adotada aponta:

- Garcia (1998), Tardif e Raymond (2000) e Huberman (1992) caracterizam o início da docência como um período de situações difíceis e inesperadas, rico na construção de saberes ligados à prática docente;
- Guarnieri (1996) constata os sentimentos de solidão, insegurança, isolamento, falta de união entre os professores iniciantes e os mais experientes;
- Falta de orientação para desenvolver um trabalho com alunos portadores de deficiências;
- Falta de material didático, estrutura da biblioteca;
- Falta de uma coordenadora pedagógica e de planejamento no início do ano letivo;
- Dilemas quanto ao comportamento dos alunos: qual seria a atitude correta, a de liberdade ou de repressão?
- Zabalza (1994) diz que os professores enfrentam sempre dilemas afetos às dimensões intelectual, cognitiva e afetiva;
- Guarnieri (1996) aponta a dificuldade das professoras iniciantes em trabalhar, ao mesmo tempo, com grupos diferenciados de alunos que apresentam ritmos diferentes;
- As professoras apontam também as dificuldades que sentem quanto ao papel que a escola atual está assumindo no lugar das famílias;
- As professoras valorizam a formação inicial como suporte para sustentação da prática;

- Tardif e Raymond (2000) dizem ser o início da carreira um dos momentos de construção da identidade profissional; o professor passa pelas fases de exploração, estabilização e consolidação da profissão.
- Schon (1983) vê o início da carreira como marcado por momentos de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores;
- Veenman (1988) diz que a disciplina dos alunos é apontada como a 1ª dificuldade das professoras em início de carreira;
- As professoras indicam dificuldades quanto aos procedimentos para trabalhar os conteúdos escolares (o problema com o domínio de conteúdo não foi mencionado);
- Indicam também a dificuldade em adequar as atividades propostas ao tempo que se tem disponível e a dificuldade na relação com outros professores;
- Lima (1996) aponta como característica do professor iniciante o ‘divórcio “entre o pensamento e atuação”’.

Pelos dados coletados no trabalho de Corsi (2002), temos indícios de que as aprendizagens da prática ocorrem a partir de situações e momentos diferentes, dependendo do enfoque das professoras e do contexto de trabalho. Desta forma, de acordo com o que diz Pérez-Gómez (1992), vão se misturando de forma idiossincrática, os saberes da docência e as características próprias da profissão (CORSI, 2002).

Segundo Corsi (2002) os dados analisados em seu trabalho parecem revelar o que Tardif e Raymond (2000) indicam sobre os saberes docentes que são ao mesmo tempo existenciais, sociais e pragmáticos, pois permitem a incorporação de novas experiências e conhecimentos adquiridos na própria prática.

Revelam também a preocupação das professoras com o próprio desenvolvimento profissional. Elas estão a todo momento questionando-se, comparando experiências anteriores e refletindo sobre suas atitudes.

Enfim, “os dados parecem apontar na direção do que afirmam Tardif e Raymond (2000), que é na experiência que são adquiridas a força e a estabilidade na profissão. E é neste momento que os saberes da história de vida e os saberes do trabalho construídos nos primeiros anos da prática profissional ganham seu sentido, pois formam o alicerce no qual se assentam os fundamentos da personalidade do professor” (CORSI, 2002, p. 145).

Com base nos estudos aqui apresentados, entendemos que o início da carreira é um momento de experiências marcantes para os professores que dão início ao desenvolvimento profissional como veremos a seguir.

2.2- O Desenvolvimento Profissional da Docência

Assim como a maioria das carreiras envolve estágios de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional, com a carreira docente não é diferente.

Gonçalves (1992) em uma de suas investigações na área apontou que o percurso dos professores pode ser estudado pela perspectiva do desenvolvimento e construção da identidade profissional.

O desenvolvimento profissional engloba as seguintes perspectivas: a do desenvolvimento pessoal (o desenvolvimento profissional é resultado do crescimento individual de cada um); a da profissionalização (o desenvolvimento é resultado da aquisição de competências relativas ao processo de ensino-aprendizagem); e da socialização profissional (o professor tenta se adaptar ao seu meio profissional).

Já a construção da identidade profissional valoriza a relação que o professor consegue estabelecer com a sua profissão e seus colegas e, ao mesmo tempo, a construção simbólica e pessoal que se estabelece.

Juntamente com o processo de aprendizagem o professor inicia o seu processo de desenvolvimento profissional. Entendemos portanto, desenvolvimento profissional, segundo Gonçalves (1992), como a união dos processos de desenvolvimento pessoal, da profissionalização e da socialização profissional.

Espera-se durante este período que o professor consiga manter a curiosidade da classe, identifique interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem e mantenha diálogo com os colegas, concretizando-se uma atitude permanente de pesquisa, questionamento e busca de soluções que a profissão exige (RUDDUCK, apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 137).

Percebemos que o desenvolvimento profissional dos professores está diretamente relacionado ao contexto da organização em que trabalham, portanto, depende dos alunos, colegas de trabalho, diretores, etc.

“O desenvolvimento profissional converteu-se numa atividade que inclui muito mais do que um só professor agindo como um indivíduo... O desenvolvimento profissional atual é um assunto de grupos de professores, freqüentemente trabalhando com especialistas, supervisores, administradores, orientadores, pais e muitas outras pessoas que estão ligadas à escola moderna” (FENSTERMACHER e BERLINER, apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 138).

Segundo Howey, citado por Marcelo Garcia (1999), o professor passará então por determinadas etapas que fazem parte do seu desenvolvimento. Em primeiro lugar, está o chamado desenvolvimento pedagógico, que consiste no aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em áreas do currículo, ou em competências instrucionais e de gestão de classe. Um segundo momento é aquele de conhecimento e

compreensão de si mesmo, quando o professor busca sua auto-realização. A terceira dimensão do desenvolvimento profissional dos docentes é o desenvolvimento cognitivo que se refere à aquisição de conhecimentos e ao aperfeiçoamento de estratégias. Depois, a reflexão do professor sobre a sua própria prática proporciona o seu desenvolvimento teórico. E finalmente, o desenvolvimento profissional e da carreira ocorrem mediante as investigações do professor e sua prática em novos papéis docentes.

A literatura aponta que existem diversos fatores determinantes do processo de desenvolvimento profissional. O sistema educativo sofre influências individuais, políticas, sociais, econômicas e profissionais. Podemos considerar: a política educativa; a cultura organizacional dos centros educativos e o professor enquanto indivíduo e grupo.

A política educativa engloba questões como os salários dos professores, incentivos, controle, rendimento, autonomia, que podem funcionar como fatores motivantes ou frustrantes aos professores em relação ao desenvolvimento da carreira.

O tipo de cultura existente em determinada instituição também pode facilitar ou dificultar o processo de formação da autonomia dos professores, de colaboração e formação centrada na escola. A história de vida da instituição, os materiais didáticos disponíveis, a existência de uma liderança democrática e de um clima que permita aos professores “assumirem riscos” são determinantes neste processo.

Finalmente, os próprios professores, enquanto indivíduos e grupo também são parte importante deste desenvolvimento. Algumas características da profissão docente, como o isolamento dos professores, o individualismo e o valor da prática são considerados como tendo efeito negativo no seu desenvolvimento (LORTIE, apud MARCELO GARCIA, 1999).

Maria Helena Cavaco (1995), em estudo sobre o ofício do professor, constatou alguns dos percursos profissionais dos docentes que caracterizam a trajetória e o desenvolvimento profissional. Cavaco (1995) aponta que o professor quando faz a sua opção pela carreira passa por “problemas” relativos às expectativas pessoais e familiares que se cruzam com oportunidades e constrangimentos institucionais e sociais; o professor vive com “tensão” as primeiras experiências profissionais, vai modelando a partir dos seus sentimentos a sua entidade profissional, se desenvolve e amadurece nas relações com colegas, alunos, pais de alunos, direção e com o conhecimento da própria profissão. Pode acontecer ainda segundo Cavaco (1995), a passagem por dificuldades associadas à esfera pessoal e profissional, alterações institucionais e de investimento pessoal, em maior ou menor grau.

“(…) a escolha de uma profissão e a trajetória de trabalho de um indivíduo resultam de múltiplos fatores: implicam redes de relações sociais e culturais tecidas a diversos níveis e atravessadas por lógicas próprias, feitas de acasos e circunstâncias, de aspirações e de constrangimentos, de coincidências de decisões” (CAVACO, apud NÓVOA, 1995, p.178).

Segundo Garcia e Sanchez (apud MARCELO GARCIA 1999, p.209) podemos encontrar professores em quatro níveis de desenvolvimento profissional:

- Despreocupação e indiferença: “Professores com um baixo nível de inquietação com seu desenvolvimento profissional, quer por recusa manifesta, quer por considerarem que as ofertas de formação são pouco atrativas”.
- Informação: “Professores com preocupações mínimas com o seu aperfeiçoamento, mas com um limitado nível de compromisso profissional, o que os pode levar a aceitar participar em atividades de formação pontuais, mas sem se implicarem em

atividades que exijam mais tempo e dedicação (projetos de inovação, seminários, etc)”.

- Construção e aprofundamento: “Professores que realizaram cursos de iniciação em alguma área curricular e que continuam a trabalhar em grupos, em seminários permanentes, em projetos de inovação, assessorados por outros professores”.
- Orientação e assessoria: “Este nível corresponderia a professores com uma vasta trajetória profissional de implicação em projetos de inovação, e que podem assessorar outros professores que se iniciam nestes projetos, quer como formadores em cursos de iniciação, quer como mentores de professores principiantes”.

Podemos perceber que o desenvolvimento profissional dos professores acontece com todos eles, cada um à sua maneira como vimos através da literatura aqui apresentada.

“(…) o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 144).

É durante este percurso que os professores, buscando seu aperfeiçoamento, vão construindo, segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991) os saberes docentes.

Assim como o desenvolvimento profissional, os saberes dos professores estão relacionados com os condicionantes e com o contexto do trabalho; com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares.

O saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diversas fontes (saberes das disciplinas, saberes profissionais, saberes curriculares e saberes da experiência). Por isso, é considerado um saber plural, estratégico e desvalorizado. Segundo

Tardif (2002), o saber docente é considerado estratégico, porque os professores ocupam uma posição importante nas relações que se estabelecem entre a sociedade e os saberes produzidos pela comunidade científica. Porém, é ao mesmo tempo desvalorizado pela sua função apenas de “transmissores” de saberes que não são produzidos por eles.

“Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (TARDIF, 2002, p. 36).

Os saberes da formação profissional, segundo Tardif (2002), são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, quer de nível médio, quer superior. O surgimento de doutrinas pedagógicas que são incorporadas à formação profissional dos professores fornece um arcabouço ideológico à profissão, algumas formas de saber fazer e técnicas.

Um segundo tipo são os saberes das disciplinas que correspondem aos diversos campos do conhecimento transmitidos nos programas de departamentos universitários, emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Eles integram-se à prática docente através da formação inicial e continuada dos professores.

Os saberes curriculares compreendem os discursos, objetivos, conteúdos e métodos sob a forma de programas escolares que o professor deve aprender e aplicar.

Finalmente, os saberes da experiência são aqueles específicos que surgem com o trabalho cotidiano e conhecimento de seu meio.

“Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39).

Os saberes experienciais possuem três objetos que constituem a própria prática docente e se revelam através dela: as relações e interações estabelecidas entre os professores e demais atores no campo de sua prática; as obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.

Porém, existe uma distância entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação. Essa distância acaba sendo revelada às vezes, pelo “choque da realidade” vivido pelos professores em seus primeiros anos de experiência.

Os professores enfrentam alguns problemas com esses dois tipos de saberes. A literatura aponta que como não são os professores que produzem esses saberes da formação, mantêm com eles uma relação apenas de “transmissores” e “portadores”. Desta forma, se estabelece uma “relação de alienação” entre os docentes e os saberes (TARDIF, 2002).

Ainda buscando pistas sobre o desenvolvimento profissional da docência, os estudos de Shulman (1987) abordam diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os professores têm e que configuram a sua estrutura epistemológica. Segundo este autor, os conhecimentos que estruturam e fundamentam o ensino estão categorizados dessa forma: conhecimento dos conteúdos, conhecimento pedagógico geral (especial referência aos princípios e estratégias em sala de aula que colaboram para a transmissão da matéria), conhecimento do currículo (materiais e programas que servem de “ferramenta” para o professor), conhecimento pedagógico do conteúdo (forma especial dos profissionais entenderem o conteúdo a ensinar), conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento do contexto educacional (incluindo alunos, colegas, direção, Estado, comunidade, cultura etc.) e o conhecimento dos fins, propósitos e valores educativos.

Dentre esses conhecimentos enumerados pelo autor, destacamos o conhecimento pedagógico do conteúdo, pois este representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de ensinar. Ele não pode ser ensinado de forma mecânica e linear, e nem nas instituições de formação de professores, uma vez que representa a elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo.

Percebemos que a inserção dos professores na sala de aula é, portanto, responsável pela articulação de todos esses conhecimentos aqui demonstrados. A esse respeito, diz Guarnieri (2000, p.19):

“A relação entre teoria e prática não possibilita-nos identificar com clareza, nesse processo de aprendizagem da profissão, quais são os conhecimentos que pertencem à formação e quais os conhecimentos são provenientes da prática. Podemos dizer que os conhecimentos teórico-acadêmicos e os oriundos do processo de escolarização são transformados no exercício da reflexão sobre a prática do professor”.

Vimos que o desenvolvimento profissional dos professores não acontece de forma linear e fechada. Ele depende das experiências e histórias de vida de cada professor, da sua profissionalização e socialização profissional. O desenvolvimento profissional vem acompanhado pela aprendizagem da docência que ganha importância com a experiência do dia-a-dia como veremos a seguir.

2.3- Aprendizagem pela experiência

Estudos produzidos nas últimas décadas por autores como Marcelo Garcia (1999), Guarnieri (2000) e outros, apontam que a profissão docente se consolida a partir da atuação dos professores em sala de aula.

“(...) o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor” (Guarnieri 2000, p.9).

Segundo Pérez-Gómez, citado por Marcelo Garcia (1999), é importante considerarmos a prática na sala de aula como instrumento de aprendizagem e de conhecimento sobre o ensino e o aprender a ensinar.

Para Feiman, também citado por Marcelo Garcia (1999),

“Esta visão do ensino mostra que se aprende a ensinar através de uma combinação de experiências diretas e interações com colegas e mentores sobre situações problemáticas. Através destas experiências, os principiantes são iniciados numa comunidade de práticos e no mundo da prática” (FEIMAN, apud MARCELO GARCIA, 1999, P. 39).

Segundo Zabalza (1994), que se refere a Clandinin e Connelly e a Elbaz, à medida que o professor vai adquirindo experiência ele adquire também o chamado conhecimento prático. Este é visto pelos professores como grande responsável pelo desempenho e sucesso da carreira. Ele é idiossincrático, pessoal e proveniente das experiências de cada professor. Porém, esse conhecimento não é elaborado a partir do nada. Ele resulta das experiências do professor como aluno, do conhecimento teórico adquirido nos cursos de formação e nas suas diferentes aprendizagens.

Para Pérez-Gómez (1992) a prática na sala de aula apresenta situações problemáticas, momentos marcados pela complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. Por isso, requer que o professor encare a prática educativa como uma atividade artística e reflexiva.

Schön (1983) também propõe que o professor estabeleça com essas situações problemáticas um processo de reflexão-na-ação ou diálogo reflexivo.

“A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores,

intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital” (PÉREZ-GÓMEZ, 1992, p. 103).

Ainda segundo Schön (1983), existem três conceitos que integram o pensamento do profissional prático: o conhecimento- na- ação, a reflexão- na –ação, a reflexão sobre –a –ação e sobre a reflexão – na –ação.

O conhecimento – na- ação é o componente que orienta a atividade do professor, manifestando-se no “saber fazer”. São os conhecimentos e capacidades que cada um utiliza nos momentos de ação.

Para Schön, a reflexão – na – ação é o momento em que o profissional, ao deparar-se com determinada situação inusitada, estabelece um “diálogo reflexivo” procurando uma solução concreta.

Segundo Pérez - Gómez (1992) a reflexão – na – ação é o “primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática” (p. 104), partindo de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional.

“Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a reflexão – na –ação é o melhor instrumento de aprendizagem. No contexto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem” (PÉREZ-GÓMEZ, 1992, p. 104).

Já os processos de reflexão- sobre- a- ação e sobre a reflexão – na- ação acontecem em forma de análise. O profissional vai refletir e analisar depois da sua própria ação podendo compreender e reconstruir a sua prática.

Nesta perspectiva dos professores como “artistas reflexivos”, a prática adquire papel central, responsável pela aprendizagem e construção do pensamento prático do professor (PÉREZ-GÓMEZ, 1992).

Estes momentos de aprendizagem da docência pela experiência constituem o processo de tornar-se professor porque articulam os conhecimentos teórico-acadêmicos adquiridos nos cursos de formação inicial e o contexto escolar, por meio da prática.

É por isso que os conhecimentos ou saberes experienciais ganham destaque e são os grandes responsáveis, na visão dos professores em exercício, pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento da profissão. Esses conhecimentos gerados a partir da prática permitem aos professores avaliarem seu próprio trabalho, detectar problemas e dificuldades capazes de limitarem a sua atuação.

A prática, segundo Guarnieri (2000), também é responsável por proporcionar aos professores a avaliação da sua formação teórico-acadêmica e da formação continuada.

O professor iniciante pode enfrentar situações que propiciam algumas reflexões. Ao se deparar com a realidade da prática pedagógica, o professor iniciante pode abandonar ou rejeitar os conhecimentos acadêmicos que recebeu durante a sua formação, de acordo com Veenman (1988), por não conseguir colocá-los em prática. O professor pode ter uma concepção teórica mais ou menos definida e tentar transportá-la à sua prática. Assim, ao mesmo tempo, o professor questiona a prática docente e a cultura escolar, destacando seus aspectos positivos e negativos.

“Considerando-se a relação teoria-prática, nota-se que a prática mediatiza a relação do professor com a teoria, o que implica um movimento de superação de adesão acrítica às teorias e aos modismos pedagógicos. A teoria, por sua vez, mediatiza a relação do professor com a prática, podendo possibilitar o movimento de superação de uma visão

exclusivamente pragmática do trabalho docente” (GUARNIERI 2000, p. 12).

Por outro lado, segundo Nóvoa (1992), é muito importante investirmos na pessoa do professor e dar estatuto ao saber da experiência, uma vez que a formação profissional não se constrói a partir do acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre suas práticas e da reconstrução da identidade pessoal.

Fica claro, de acordo com o que nos mostra a literatura, que o professor aprende de fato o seu ofício a partir do exercício da profissão. Porém, não se pode desconsiderar o papel da formação, dizendo que a prática docente ensina por si só, sem o diálogo com os conhecimentos teórico-acadêmicos.

Concluimos dessa forma que a aprendizagem profissional da docência ocorre de fato quando os professores conseguem articular os conhecimentos teórico-acadêmicos, o contexto escolar em que estão inseridos e a prática docente.

CAPÍTULO 3

A CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS

Na tentativa de buscarmos respostas à nossa questão de pesquisa: **que aspectos professoras de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental em final de carreira rememoram de sua trajetória e, mais especificamente, de seus processos iniciais de aprender a ser professoras?**, procuramos conhecer as professoras e a trajetória profissional que cada uma delas construiu ao longo da carreira. Os dados foram organizados nos seguintes focos: expectativas antes de ingressar e momentos marcantes no início da carreira; a visão das professoras sobre a sua trajetória; a visão das professoras sobre a aprendizagem da docência.

3.1- Expectativas antes de ingressar e momentos marcantes no início da carreira

As professoras, de modo geral, guardam consigo as expectativas que tinham em relação à profissão antes de ingressar na carreira e também são capazes de relatar momentos que, de alguma maneira, foram marcantes para elas nos primeiros tempos de docência, como por exemplo, o “choque da realidade” (expressão utilizada por autores como Veenman, 1988), além de apontarem algumas dificuldades vividas nessa fase.

Sobre as expectativas do início da carreira encontramos registros diversos entre as professoras entrevistadas.

Quatro delas (P1, P2, P3 e P6) disseram que suas expectativas quanto à futura profissão giravam em torno das experiências que teriam, dos medos, angústias,

inseguranças, o status que a profissão na época oferecia e o trabalho em equipe, sentimentos normais no início da carreira.

P1 e P3 disseram ter medo de não conseguirem se expressarem, de cometerem injustiças, de errar. Tudo isso, segundo as próprias professoras, são momentos que fazem parte do início de qualquer profissão, pois ainda não se adquiriu segurança e experiência.

“Bom, no início quando você entra na sala de aula, na escola, você tem, quando você não tem essa experiência, quando você não tem essa segurança, você sente assim um certo medo (...) Será que eu estou me expressando? Será que eu estou conseguindo fazer com que os alunos cheguem aonde eu quero que eles cheguem? Então, no início tem mesmo muita insegurança, os medos...” (P1).

O sonho de P3 era encontrar na sua profissão valorização e status profissional, pois na época em que começou, o professor era muito valorizado e respeitado por toda a sociedade.

“(...) Mas naquela época que eu me formei, ainda existia um certo respeito pelo professor. Então, você tem aquela expectativa, não só do respeito, do status também que a gente tinha na época! Então, a sua expectativa era de que isso continuasse...” (P3).

Já P2 tinha a expectativa de encontrar um verdadeiro trabalho em equipe entre professores, direção etc. Naquela época, sua expectativa foi contemplada, pois, segundo ela, os professores trabalhavam em conjunto. Porém, nos dias atuais, a professora diz estar muito frustrada porque o professor está trabalhando sozinho, não tem apoio nem dos colegas e nem da direção.

“A minha expectativa era de um verdadeiro trabalho em equipe, o que hoje infelizmente não existe. Hoje o professor ele, é sozinho(...)Hoje, você trabalha, você se esforça e você está sozinho, você tem um problema que te aborrece, um problema que prejudica os demais alunos e você muitas vezes espera trinta, quarenta dias para conseguir falar com o diretor. É essa a realidade de hoje. O diretor está muito ocupado, com reuniões aqui, outras lá, acolá. Seus compromissos específicos, então você sente assim bastante sozinho. Não existe, infelizmente um trabalho em equipe!” (P2)

P6 diz ter tido a “ilusão”, de que no início da carreira, quando fosse substituir outra professora, poderia desenvolver seu trabalho à sua maneira. Mas, isso nunca aconteceu, já que as professoras substitutas tinham que trabalhar de acordo com o que “pediam” as professoras efetivas.

“Eu era inexperiente né? Então, eu substituía quando a professora faltava e ela falava: você deve fazer aquilo! Ela passava o que eu tinha que dar, só que eu não achava certo! Então eu dava do meu jeito. Muitas professoras me barravam e falavam: Não, eu quero que você dê assim, que você corrija, que faça isso, que você dê tantas avaliações. E aos poucos, eu fui vendo que não era nada disso. Mas, como eu estava com a classe dela, eu tinha que seguir a linha dela e então eu não podia sair do esquema, da metodologia que ela usava...” (P6).

Podemos perceber, com os depoimentos das professoras P1, P2, P3 e P6, que suas expectativas quanto ao início de carreira giravam em torno de medos, inseguranças, angústias, do status da profissão naquela época, e do trabalho em equipe, sentimentos que dependem das experiências de cada uma, das suas histórias de vida, do contexto em que estão inseridas, da formação que tiveram e que entretanto são normais no início da carreira.

Já P4 e P5 discreparam das demais professoras ao afirmarem não terem tido expectativas quanto ao início da carreira.

P4 disse que não tinha “ilusões”, pois acompanhava, desde a época da sua formação, o trabalho da sua irmã que também era professora. Portanto, ela sabia que não encontraria facilidades durante a sua carreira. E, por isso mesmo, teve um início de carreira bastante tranquilo, sentia-se segura, pois sempre preparava suas aulas.

“Olha, isso daí eu nunca tive, nem ansiedade, nem medo, nem nada, sabe por que? (...) Porque tinha a minha irmã que dava aula e então eu ouvia comentários, eu já sabia como é que era, ela lecionou na fazenda. Então, mais ou menos eu sabia. Quando eu fui lecionar na fazenda, eu sabia que eu não ia encontrar um mar de rosas. Eu sabia

que eu daria meus tropeços lá também, porque eu já estava acostumada a viver com aquilo ali, sempre conversando...” (P4)

Para P5 também não ocorreram surpresas, pois ela havia sido aluna de um colégio interno, tendo experiências anteriores ao seu ingresso na sala de aula. Às vezes tinha que assumir a sala de aula enquanto a professora responsável não chegasse; teve participações em grupos de jovens religiosos, por isso, diz não ter tido surpresas ao assumir de fato pela primeira vez uma sala de aula. Sua grande surpresa foi lecionar nas fazendas, com as famosas classes multisseriadas (“você tinha em uma mesma sala, diferentes níveis de alunos e tinha que conseguir desempenhar um bom trabalho com todos eles ao mesmo tempo”). Porém, essa experiência ocorreu quando ela já tinha oito anos como professora do Estado, portanto, não consideramos que esse fato tenha ocorrido no início da sua carreira.

“(…) Eu já tive este contato com o aluno, sabe? Essa dificuldade eu não tive, filha. Então, é difícil de falar, eu já tinha contato com alunos, porque como eu ficava no colégio, às vezes passar uma nota das turmas inferiores, eu ajudava. Então, não foi novidade! A novidade mesmo foi quando eu ingressei! Quando eu ingressei, longe do meu município, no meio do mato, numa escola inexistente, ali foi depois de dez anos que eu era funcionária do Estado. Não, oito anos que eu já estava trabalhando no Estado quando eu ingressei. Ali, foi frio na barriga, foi tudo! Mas, a primeira vez que eu entrei em uma sala de aula não foi!” (P5)

Em relação às dificuldades vividas pelas professoras no início da carreira, P1, P2, P4 e P6 disseram ter passado por alguns momentos difíceis que merecem ser relatados, pois são provenientes das experiências pessoais de cada uma delas.

P1 disse ter sofrido com a indisciplina dos alunos e com o planejamento das aulas no início da sua carreira, pois naquela época existia uma preocupação excessiva quanto aos conteúdos a serem ensinados e seu tempo. Apesar de ter passado por essas dificuldades, a

professora as julga normais, pois no início da carreira, ainda não se adquiriu experiência e segurança.

“(…) até a disciplina foi difícil manter, você fica assim, meio ...você não sabe que atitude você toma, qual a atitude mais acertada. Você aprendeu uma porção de coisas, mas só que quando você se depara com a sala de aula, você não sabe qual é a situação mais acertada que você vai tomar. Então, foi difícil! Os primeiros dias eram assim, sabe? Eu não sabia como eu mantinha a disciplina, como eu passava o conteúdo, foi assim muito complicado!(…) Dificuldade também porque você se preocupa muito em vencer o planejamento, isso é normal também. No início a gente fica muito preocupada, se prende muito com isso. Então, você quer correr, se preocupa em vencer essa parte (...)” (P1)

P2 conseguiu enumerar, assim como suas colegas, algumas dificuldades pelas quais passou no início de carreira. Ela disse ter tido dificuldade com a falta de experiência, com as salas multisseriadas das fazendas, que ainda contavam com a vistoria de um inspetor escolar que vinha da cidade para avaliar o trabalho que estava sendo realizado; sentia-se insegura perante os professores mais experientes, tinha medo de pedir ajuda e ser tachada por eles de incompetente e preocupava-se também com o domínio de conteúdo a ser transmitido aos alunos.

“Olha, eu tinha que dar quatro séries no mesmo dia! 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries. Quatro programas cobrados por, naquela época não se chamava supervisor, chamava-se inspetor de alunos¹¹. Então, o inspetor chegava na sua sala, vamos supor, eu tinha quatro alunos de 4^a série, eu tinha três alunos de 3^a, cinco de 2^a e um de 1^a. Então, você tinha que dar o programa das quatro séries. Você compreendeu? Então, o inspetor chegava e chamava a criança, você: fale sobre o descobrimento do Brasil. E a criança tinha que saber, porque se ela não soubesse, eu não tinha ensinado! Então, era muito rigoroso! Então, a dificuldade era esta!(…) (P2).

¹¹ P2 usou este termo querendo referir-se a “inspetor escolar”, termo usado à época para designar o profissional da educação que supervisionava o trabalho dos professores. O sentido do “inspetor escolar” era diferente de hoje. Seu trabalho era averiguar e não orientar os professores.

P4 aponta que teve dois momentos de bastante dificuldade na sua carreira. O primeiro deles foi quando teve que assumir uma classe de 40 alunos considerados “revoltados”, que estavam acostumados a um outro tipo de trabalho e fazê-los atingir o objetivo proposto pela escola. A professora esclarece que quando fala em alunos “revoltados”, não significa violência, agressividade ou maldade, mas apenas um estado de “espírito” com a mudança de metodologia, uma vez que os alunos estavam acostumados com o trabalho de outro professor, diferente do seu. O outro “susto” da professora foi com as classes multisseriadas das fazendas. Ela precisava dividir a sala em cinco, pois tinha três níveis de alunos na 2ª série e ainda tinha 3ª e 4ª séries. Esses momentos eram difíceis por ter que trabalhar com diversos tipos de alunos e diferentes níveis de aprendizagem.

“A dificuldade foi esta, de me debater com uma classe de 40 alunos, alunos que estão completamente acostumados a uma coisa e depois tem que mudar para outra coisa. Então, isso daí foi um choque. (...) a outra, eu fiquei apavorada que eu fui na fazenda e peguei a classe multisseriada, porque aí, eu tinha na segunda série principalmente, três níveis de alunos que não sabiam e aí, você tinha que se desdobrar, certo?” (P4)

As dificuldades eram sofridas para P6, a ponto de acarretarem sempre crises de choro. Ela disse ter sentido dificuldade ao pegar uma sala nova e desconhecida. Foi muito criticada no início da sua carreira pela sua maneira de trabalhar com música, teatro e poesia e pelo modo de avaliar seus alunos. Nos dias atuais, ainda é criticada por trabalhar diferentemente da maioria das colegas, mas não mais se incomoda como no início da sua carreira, com as críticas sobre o seu trabalho.

“(...) Mas a minha dificuldade foi de ser muito criticada, eu chorava muito! Na maneira de dar aula, às vezes eu saía, eu gostava de organizar festas nas escolas e eles achavam que era só para eu sair, para não dar aula (...)” (P6)

P3 e P5 distinguem-se das demais professoras por razões diferentes. P3 por enumerar uma dificuldade não relacionada à experiência, segurança ou alunos. O seu

grande obstáculo era conseguir dar aulas, já que no início da carreira, naquela época, era difícil conseguir uma sala de aula para substituição.

E P5, por ser a única professora a dizer que não encontrou dificuldades no início da sua carreira. Para ela, foi tudo maravilhoso, pois existia apoio, material didático para trabalhar, era o próprio professor quem escolhia os livros que adotaria etc. Porém, a professora diz encontrar dificuldades hoje, como por exemplo, a falta de educação dos alunos, o despreparo das famílias e o governo que acabou com a educação depois da implantação da Progressão Continuada. Mas, mesmo diante dessas dificuldades, ela diz conseguir desempenhar seu trabalho, já que consegue se impor e ser respeitada.

“Dificuldades? Ah, era tão maravilhoso! Eu não lembro de ter tido dificuldade, não! No começo era tão maravilhoso! (...) Difícil é hoje! Para quem vai começar (...) os alunos de qualquer grau, ele vem com pouca educação de casa. E a educação, não é o professor que dá, são os pais, os responsáveis (...)” (P5).

P5 também faz um paralelo dos tempos de quando ela iniciou a carreira com o “caos” que se tornou a educação brasileira nas últimas décadas.

A literatura aponta o “choque da realidade” (VEENMAN, 1988, entre outros), como uma das situações que ocorrem com quase todas as professoras iniciantes. Cada uma das nossas professoras contou-nos sobre esse momento. Das seis professoras participantes da pesquisa, três delas (P1, P3 e P6) disseram ter sofrido o famoso “choque”. E as outras três (P2, P4 e P5) afirmaram não terem passado por essa experiência.

Para P1, P3 e P6 o “choque da realidade” acontece quando você, como professora recém formada, imagina chegar na sala de aula e conseguir realizar o que se propõe. Porém, não é isso que acontece, pois você é inexperiente, está ansiosa, não sabe como agir nas aulas, com os alunos, não sabe qual é a melhor postura, etc. Assim, acaba chocando-se

com as diversas facetas da profissão: o comportamento dos alunos, a indisciplina, o comportamento dos pais e às vezes da escola, etc.

“No início, a gente tem esse choque, porque você não tem experiência, você se depara com situações diferentes, com crianças diferentes, problemas diferentes (...) tudo que você aprendeu, você acha que quando entrar em uma sala de aula, vai aplicar tudo e vai ser uma maravilha, sabe? E não é! (...) A realidade é bem diferente!”(P1).

“Eu acho que todo mundo sofre. Você pensa encontrar uma coisa e não é. Você está com 40 alunos, um diferente do outro. Pais diferentes que não admitem que você faça isso, faça aquilo. Tem pai que exige caderno cheio, lotado, compara uma classe com a outra. Então, você choca com o aluno, comportamento, às vezes o aluno dorme na sala, ou então não faz nada. Uma mãe que quer muita lição, a outra que não quer muita. Você tem que trabalhar com isso, então, choca muito!” (P6).

Elas também contaram como procuraram artifícios para “sobreviver” a estes momentos. O que ajudou a superar esses momentos foram: o tempo que aos poucos lhes trouxe segurança e confiança, as teorias estudadas durante a formação e as ajudas, sugestões e constantes trocas com professoras mais experientes.

“(...) Você vai resolvendo as coisas, você vai fazendo de tudo para conseguir resolver, você vai usando tudo o que aprendeu, vai pedindo sugestões para quem tem mais experiência, você vai trocando idéia com quem sabe mais que a gente. Mas, no início é bem assim, esse impacto é grande!” (P1).

“(...) E aí, com o tempo isso vai sanando, mas nos primeiros momentos, é a ansiedade! Como eu vou agir, como vai ser a sala de aula, o que os alunos vão me perguntar, será que eu vou saber? É a postura como profissional, né? Eu acho que no começo é isso daí, né?” (P3).

Já as professoras que disseram não ter sofrido no início da carreira com o choque da realidade (P2, P4 e P5) enumeram razões pessoais e específicas justificando a ausência de tais “sustos”.

Para P2 a sua sorte foi ter encontrado um trabalho em equipe, que facilitou o início da sua carreira e também ter iniciado em um momento em que ser professor era uma profissão valorizada.

Já P4 considera, mais uma vez, a sua irmã como responsável pelas ajudas que recebeu. Aponta que teve um outro tipo de choque, não o que conhecemos pela literatura. Segundo ela, o choque que sofreu foi ter mudado bruscamente de profissão. A professora passou da fábrica de lápis para o comando de uma sala de aula. Ou seja, passou de um trabalho mecânico e individual para um trabalho que exigia criatividade, improvisação, planejamento e outras pessoas.

P5, por sua vez, disse não ter sofrido com o choque da realidade porque há trinta anos atrás o sistema educacional era outro. Tudo era mais fácil e coerente. Ela nos aconselhou a questionarmos a este respeito professoras que estão iniciando a carreira agora, pois estas sim, teriam uma resposta positiva acerca do “duro choque da realidade”.

Seus depoimentos estão a seguir:

“Então, eu não tive choque na sala de aula porque eu peguei, eu iniciei a minha vida em uma época que o professor tinha valor! Então, não houve choque!” (P2).

“Aí, eu acho que eu não sofri esse choque não. Porque eu tinha, eu adorava dar aula, como eu falei para você, eu me via só na escola (...) Eu saí de uma coisa completamente diferente que era escolher lápis e entrei na sala de aula para dar aula, e chegar no final do ano ter todos os alunos aprovados (...)” (P4).

“Bom, nos tempos de hoje, pode ter um choque grande, mas lá atrás eu acho que não! Você já imaginou há trinta anos atrás? (...) é por isso que eu falo. Agora se você perguntar isso para uma mais nova na profissão, ela saberia te responder!” (P5).

Como a literatura indica e pudemos perceber por esses breves relatos, os primeiros anos da carreira docente são realmente marcados por momentos inusitados,

importantes e inesquecíveis para as professoras, pois estando elas com mais de vinte e um anos de carreira ainda conseguem se lembrar de alguns dos fatos ocorridos.

P1, P3 e P6 apontaram que tiveram momentos marcantes relacionados às substituições que fizeram no início da carreira.

“Eu lembro que esperei tanto, porque você não vê a hora, eu nunca tinha dado uma aula, e quando chegou a minha vez, a mesma professora faltou dois dias. Sabe, eu me senti tão realizada de poder entrar em uma sala de aula, porque era um sonho. Eu lembro que fiquei tão feliz, na hora, não preoquepei porque a professora tinha faltado...” (P1).

“No início da carreira quando você é reconhecida pela direção da escola, você ainda não é efetiva e você é chamada para ser elogiada ... isso marcou bastante!” (P3).

“Quando eu dava aula na fazenda, eu peguei umas aulinhas porque a gente precisava, não tinha condição, ainda ganhava pouco. Aí eu cheguei toda feliz para dar aula lá e a professora resolve voltar. Aí, ela bate na porta e fala: olha bem, aqui é a minha sala e eu voltei para ficar. E eu falei: mas, você não tinha tirado licença? E ela falou: não, eu vou voltar, a classe é minha!” (P6).

Foram comuns episódios marcantes vividos pelas professoras com os alunos. Passaram por algum tipo de experiência nesse sentido P2, P4, P5 e P6.

P2 passou por uma história com um aluno rotulado por toda a escola como “problemático”. Ela deu uma oportunidade ao aluno sem conhecê-lo, pois não achava justa a atitude do restante do corpo docente da escola. No período em que ela estava em contato com o aluno, ele estava correspondendo à oportunidade que tinha recebido da professora. Infelizmente, P2 foi transferida daquela escola e não teve mais notícias desse aluno.

“Então, foi algo que me marcou porque eu nunca mais soube da vida dele, nem sei se ele foi para o mau caminho, ou (...) Eu sei que isso daí foi algo que me marcou! Foi muito marcante!” (P2).

A experiência de P4 envolveu um aluno também considerado “rebelde”, mas que com o passar do tempo e do trabalho da professora se tornou uma pessoa amável e amiga.

“Inclusive, eu tinha um aluno que até hoje eu lembro dele, depois ele se tornou meu amigo (...) mas, ele era arredo, rebelde. Ele era uma criança completamente, tudo que você falava para ele, ele respondia, e ele era mal criado mesmo. E eu falei, eu preciso trabalhar com esse menino, que jeito que eu vou trabalhar? (...)” (P4).

Para P6 o desafio também veio na forma de dificuldade porque ela tinha uma aluna com o que ela diagnosticou como “síndrome do pânico”. A garota só chorava e não gostava de ninguém. P6 conseguiu fazer um bom trabalho com essa aluna e teve muitos agradecimentos dos seus pais e ela considera isso muito gratificante nessa profissão.

“Eu tive uma aluna que tinha síndrome do pânico. E ela chorava. Do primeiro ano até a quarta série, ela só chorava. Ela não queria ficar com ninguém! (...) essas experiências que fazem eu caminhar, eu gostar de dar aula, eu gostar de aprender, eu querer aprender cada vez mais, investir!” (P6).

Uma lembrança envolvendo a maneira de avaliar foi destacada por P6. A direção da escola não concordava com o seu jeito e exigia que as avaliações ocorressem da maneira por ela determinada. P6, mesmo contrariada, teve que seguir as regras. Passado algum tempo, a direção a procurou, pois haviam sido lançadas novas diretrizes oficiais para a avaliação e P6 estava certa, pois as mudanças apontavam para o caminho que ela estava tentando trilhar.

“Avaliação, eu não dava avaliação! Eu avaliava total, global (...) e a diretora queria que fizesse um monte de avaliação, tudo no papel. (...) E no final do ano tinha que ter todas aquelas provas, tinha que dar, e eu dava muita avaliação, ela mandava dar. Ela falava para gente: mas você só deu isso? E eu falava: olha eu fiz oral, tal. Mas, eu quero no papel, cadê?, cadê as avaliações? E a gente ficava doida (...)” (P6).

Já a experiência pela qual P5 passou foi diferente, pois não ocorreu no sentido de dificuldade como apontaram P2 e P4. Ela disse ter ficado emocionada e ter tido “frio na

barriga” ao entrar pela primeira vez em uma sala de aula de alunos mais velhos. Ela disse que se sentia pequena diante daqueles alunos, porém muito respeitada.

Nesse foco de análise sobre as expectativas antes de ingressar e momentos marcantes no início da carreira podemos perceber que as professoras apresentam momentos particulares que foram marcantes para cada uma delas, e que de alguma maneira todas tiveram ou passaram por dificuldades.

3.2- A visão das professoras sobre a sua trajetória

Ao longo da trajetória profissional das professoras, podemos enumerar alguns fatores relacionados ao desenvolvimento da carreira de cada uma delas. Elas apontaram o momento em que sentiram que adquiriram segurança, bem como as diferenças que perceberam entre o 1º e 2º ano de atuação. Também relataram suas visões sobre a trajetória traçada e os “porquês” de terem permanecido na profissão docente.

Adquirir segurança na profissão é o que almejam todos os que iniciam sua carreira.

Nesse sentido P1, P2, P4 e P6 dizem achar que a segurança na profissão vem com o passar do tempo, quando vai-se adquirindo experiência com a prática na sala de aula. Porém, elas apontam que nunca vão deixar de ser iniciantes, pois sempre que se inicia um novo ano, não sabem o que irão encontrar, que tipos de alunos, qual a melhor maneira para se trabalhar etc.

“Conforme o tempo vai passando, você vai adquirindo essa segurança. Você nunca fala que está totalmente segura, sei tudo, não preciso aprender mais nada. Conforme o tempo vai passando, você vai adquirindo essa segurança! Mas, você nunca acha que sabe tudo, que não precisa aprender mais nada, que está tudo sob controle. Você está sempre procurando melhorar, você está sempre procurando aprender, trocar idéias. Você procura sugestões, técnicas, metodologias,

estratégias diferentes (...) você vai adquirindo conforme o tempo vai passando (...) Sempre você está procurando melhorar, sempre! Nunca você está satisfeita, entendeu?” (P1).

“Eu passei a me sentir segura na profissão a partir do final do meu primeiro ano que dei aula! Eu adquiri experiência! Eu já sabia me conduzir, eu já sabia o que era uma escola, uma delegacia de ensino, já sabia lutar pelos meus direitos (...) Iniciante, eu me considero até hoje! Porque a vida muda, a tecnologia muda, os alunos mudam, então, você está sempre iniciando (...)” (P2).

“Ao decorrer dos anos você vai ganhando segurança. Mas, é como eu disse pra você, sempre que eu enfrento pelo 1º dia uma sala de aula, eu tremo nas bases porque você não sabe a clientela que vai pegar, você entendeu?” (P4).

“Não tem nada a ver, só porque eu tenho muitos anos de carreira, sou experiente, vou querer me acomodar? Não, eu não sou experiente ainda. Eu vou adquirir experiência, estou adquirindo. Eu não sou experiente ainda! Eu posso ser experiente na minha casa, em arrumar cozinha. Nem isso, porque às vezes eu quebro copo! Ou experiente em educar meus filhos? Eu não sei se sou experiente! Eu posso até dominar a minha sala, mas a da outra professora eu não domino porque eu não sei o método dela dar aula! Então, eu só posso ser experiente no meu método, na minha pedagogia. Mudar, hoje eu uso essa, mudar as estratégias, isso sim. Eu acho que sou experiente nessas mudanças. Mas, a gente está adquirindo experiência ainda! Eu não posso falar que sou experiente senão vou me acomodar!” (P6).

P5 diz ter-se sentido mais segura na profissão a partir do momento que percebeu que existia uma troca entre ela e os alunos, que os alunos devolviam o que lhes era “passado”. A professora percebia essa troca nos momentos das avaliações e, a partir do momento que desenvolveu seu próprio método de trabalho. Segundo ela, isso não demorou a acontecer, pois logo no início da sua carreira, fazia críticas construtivas a si mesma e a partir delas já construía uma nova idéia. A professora considera que deixou de ser iniciante logo no seu primeiro ano de atuação quando nas primeiras avaliações percebeu que os alunos gostavam do que ensinava e a respeitavam muito.

“A segurança veio como um passe de mágica!” (P5)

E finalmente P3, diferentemente das demais, diz sempre ter-se sentido segura na profissão e responsabiliza por isso o curso Normal que, segundo ela, foi perfeito. Ela diz ter deixado de se considerar uma professora iniciante quando começou a dar aulas sem interrupções (seis meses ou um ano direto).

“Olha, eu sinceramente, acho que sou um pouquinho audaciosa nesta parte. Eu sempre fui segura daquilo que eu faço!” (P3).

Quanto às diferenças sentidas pelas professoras do primeiro para o segundo ano de atuação, elas têm opiniões diferentes.

P1, P3 e P4 dizem ter-se sentido um pouco “perdidas” no primeiro ano, sem saber ao certo como agir, como atingir os objetivos que lhes eram propostos. Já no segundo ano, depois de perceberem sua capacidade, crescimento e amadurecimento, tudo ficou mais tranqüilo.

Para P1 a grande diferença foi que no primeiro ano, ela não tinha experiência, prática nenhuma.

“O primeiro impacto é muito complicado! É difícil porque você sabe a teoria, a prática que você tem é aquela prática de estágio, aquela prática que sabe? É muito pouco para o trabalho que você tem que desempenhar, é pouquíssimo! Então, você vai precisar da prática. Você vai precisar saber lidar. Então, a troca que é importante, sabe? Muita troca, troca de idéias, trocar experiências!” (P1).

“Eu acho que mais amadurecimento. Porque primeiro e segundo ano, eu posso dizer para você que foi super, eu dava aula em fazenda, dava aulinha de substituição. Então, eu acho que você vai amadurecendo (...)” (P3).

“No primeiro ano, como eu te disse, não é que eu estava insegura, mas eu tive medo, eu senti medo! Eu pensava: será que eu vou dar conta disso? Será que eu vou conseguir o meu objetivo, de ensinar essas crianças? Foi o meu primeiro ano dando aula, então, eu tinha medo de chegar no final do ano e o meu objetivo não ter sido realizado!” (P4).

P2, P5 e P6 apontam de maneira mais particular as características desse momento.

P2 diz ter sentido muita diferença do primeiro para o segundo ano de docência porque no seu primeiro ano teve experiências “gloriosas”, que segundo ela, infelizmente não puderam continuar nos anos seguintes. Isso foi muito frustrante. A professora conseguiu pegar uma classe na fazenda apenas de primeira série. Ela era sozinha e pôde trabalhar da maneira que achava melhor.

Fez vários projetos, trabalhava em parceria com os pais, comunidade, fez festas, criou e inaugurou uma biblioteca etc. Ao final desse ano, a professora teve que sair da fazenda, dando lugar à outra professora que não continuou seus projetos.

“Meu primeiro ano inteiro foi numa fazenda. Ali eu fiz tudo. Eu fiz desfile, eu fiz festa do folclore, festa junina, envolvi comunidade, família...Então, eu me realizei muito, eu fiz tudo o que você podia imaginar...!” (P2).

Para P5 a única diferença do primeiro para o segundo ano de atuação foi que sentia menos cansaço no segundo ano e também não tinha preocupação em preparar as suas aulas.

“Eu me cansava menos. Eu senti sim que eu me cansava menos, porque aquela preocupação de preparar aula eu não tinha mais (...)” (P5).

P6 não conseguiu situar uma época para apontar mudanças decisivas no início da carreira. Ela acha que nenhum ano é igual a outro. De um ano para o outro, tudo muda, os alunos, o método utilizado etc.

“Eu acho que não existe uma época para falar a partir daqui eu mudei! À medida que foi andando, os alunos foram mudando, de um ano para o outro tudo muda! O mesmo método que eu uso o ano passado mudou!” (P6).

É muito interessante a maneira como cada uma das professoras percebe e analisa sua própria trajetória.

P1, P3, P5 e P6 dizem ver suas trajetórias positivamente e com sucesso, apesar de terem passado por alguns momentos difíceis.

“Se eu tivesse que fazer tudo de novo, eu faria, viajar de madrugada, tudo isso, eu acho que vale a pena! Eu nunca tive dúvida: aí será que eu largo, será que eu devo procurar outro emprego mais cômodo? Não, nunca me passou pela cabeça. Eu fui muito persistente! Mas, valeu a pena porque era isso que eu queria!” (P1).

“Eu acho que foi positiva! Eu não posso dizer para você que eu tive sofrimento no meu tempo de professora não. Eu acho que foi bastante positiva! Eu comecei lá no interior, depois eu vim para Araçatuba, trabalhei em Santos, São Vicente, Guarujá, trabalhei em São Paulo e por último aqui em São Carlos, onde eu estou agora. Então, eu acho que foi super positivo para mim!” (P3).

“A minha trajetória não foi sofrida, não! Eu vejo assim positiva a minha vida toda!” (P5).

“Eu me considero uma ótima professora! Minha carreira, sabe? Minha carreira, eu estou sentindo que eu vejo sucesso na minha carreira. eu vejo progressão, eu vejo que estou melhorando. Eu estou estudando para melhorar, mas eu vejo, eu me analiso assim! Eu já posso chegar em uma direção!” (P6).

Já P2 e P4 analisam suas trajetórias de forma diferente.

P2 diz achar que ainda não aprendeu tudo o que precisa e tem muito a dar aos seus alunos. Ela diz ter o hábito de se questionar sempre em busca de novos caminhos e resultados. Ao final de cada ano letivo a professora reflete sobre o seu trabalho procurando desenvolver um trabalho sempre melhor no ano seguinte.

“(…) a minha trajetória foi uma trajetória feliz, eu não posso dizer que os problemas que eu tive não me enriqueceram, só serviram para me enriquecer, para me engrandecer. Cada raiva, por exemplo, que eu tinha de algum problema que existia, passado aquele momento, eu refletia, mudava o meu comportamento, a minha atitude. Tudo serviu para melhorar, eu ainda busco a melhoria!” (P2).

Já P4 analisa a sua trajetória como sendo muito sofrida quando era substituta, pois professoras substitutas não eram vistas como profissionais. Elas desempenhavam

funções que não competiam a um professor, ficavam responsáveis pela limpeza, pela cozinha, pela secretaria. Assumir aulas era muito difícil. Para P4 a sua trajetória só deixou de ter obstáculos quando foi efetivada porque assim, passou a ser respeitada, deixou de ser “lixo” e também porque reconheceu seu lugar enquanto professora, respeitando a todos para ser respeitada.

“Ah, quando nós éramos substitutas nós tínhamos que tirar a cortina, por exemplo. Você vinha arrumadinha, limpinha e não tinha aula para você substituir. Aí, você ia fazer outro serviço. Você ia ajudar na cozinha, fazia macarronada, frango, tinha que ajudar na secretaria, você tinha que ler o diário oficial. Então, quer dizer, isso não era da nossa área (...)” (P4).

São curiosos os motivos que fizeram as professoras permanecerem na profissão mesmo diante dos desafios e dificuldades apontadas por elas mesmas no decorrer da carreira.

As seis professoras concordam que permaneceram na profissão simplesmente por amarem seu ofício. O que mais as encanta é poder transmitir conhecimento a quem não o tem, sabedoria, valores e estar em constante troca com as crianças.

“É que nem eu disse pra você. Eu já dei aula para adolescentes, mas foram pouquíssimas, porque o que eu gosto, o que me satisfaz, o que me realiza mesmo, é o trabalho que eu faço com as crianças, sabe? Com criança pequena mesmo! Porque é gratificante o que você consegue, o que você passa, partindo da vivência delas o que você consegue, nossa é gratificante! Então, um trabalho que te realiza, que te deixa assim satisfeita, você não pensa em largar. Você vê o resultado, então, você vai continuando e quando você vê já... Muitos anos se passaram!” (P1).

“Eu almejo ser um ponto de referência, um ponto importante, um ponto de estímulo na vida dessa criança. Então, isso faz com que eu tenha sempre um novo ânimo a cada ano (...)” (P2).

“A minha vida foi dentro do magistério. Mas veja bem: no início da carreira você não pensa em sair. Aí, eu prestei o concurso, passei, me efetivei e então você vê que (...) Aí, você vai se envolvendo, se envolvendo e não consegue mais sair! Eu acho que é amor, você só

sabe fazer isso! (...) Eu não sei fazer outra coisa! Se eu sair do magistério, eu acho que acabou!” (P3).

“Eu estou acostumada a vir aqui na escola, estou acostumada a trabalhar cedo, eu adoro as crianças, embora eles dão trabalho, eu saio daqui sem voz, rouca, cansada, com raiva, mas eu adoro aquilo que eu faço. É por isso que eu ainda não saí da escola. Porque eu amo isso mesmo. É isso mesmo que eu queria, entendeu?” (P4).

“Ah, o amor mesmo, saber que você está passando o conhecimento para alguém esse alguém está, sabe? Sei lá, é isso que me prendeu porque eu já tive a oportunidade de sair dessa (...) Mas, quando você gosta daquilo que faz, é difícil sair (...) A não ser por tempo de serviço e porque você está exausta. Eu sou sincera para falar: eu estou cansada! Estou cansada porque não tenho ajuda, porque antes nós tínhamos ajuda (...)” (P5).

“Passar conhecimento (...) passar o que eu sei, gosto dessa faixa etária, só dou aula para a 4ª série, porque essa idade me cativa” (P6).

Neste item percebemos como cada uma das professoras adquiriu segurança na profissão, quais foram as diferenças sentidas do primeiro para o segundo ano de atuação, uma breve análise das suas trajetórias profissionais e quais os motivos as fizeram permanecer na profissão. Apesar das dificuldades sentidas, da insegurança do início da carreira, as professoras descrevem as suas trajetórias de maneira positiva e em sua maioria dizem ter permanecido na profissão por amarem o seu ofício.

3.3-A visão das professoras sobre a aprendizagem da docência

Para enfrentar os desafios e nuances da profissão docente, a literatura nos fornece algumas pistas sobre o que precisamos saber para sermos professores/as, entre elas de que a aprendizagem da docência está ligada às experiências e histórias de vida de cada professor no decorrer da sua trajetória.

Quando questionadas a respeito do que é necessário para se exercer a profissão docente, P1, P3, P4, P5 e P6 parecem pensar na mesma direção. Para elas, o professor

precisa ter domínio do conteúdo a ser ensinado aos alunos, ter total segurança, gostar daquilo que faz, ter paciência, humildade e capacidade para improvisar nos momentos mais inusitados.

“Eu acho que você precisa dominar o conteúdo que você vai ensinar, você tem que dominar assim plenamente, porque você não sabe o que vai surgir, o que vai acontecer. Você tem que gostar do que você faz para ser professora, de trabalhar com os alunos, você tem que ter vontade de entender os alunos, você tem que ter muita paciência, você tem que ser humilde porque você vai precisar trocar muito. Você vai precisar pedir opinião, principalmente no início (...)” (P1).

“Eu acho que você tem que conhecer, você tem que ser uma pessoa que goste de todos os conteúdos, todas as disciplinas, porque você é polivalente, você não pode gostar só de Português. Você tem que trabalhar com matemática, ciências, geografia, história, educação física, educação artística, agora ensino religioso. Eu acho que você tem que ser um todo. É lógico que existe aquela matéria que você tem mais facilidade, que você adoraria trabalhar só com ela. Mas, eu acho que o principal é a sua dedicação. Eu acho que ser professor é se doar(...)” (P3).

“Primeira coisa: você tem que amar, gostar do que faz. É importante, você entendeu? Gostar daquilo que faz. Ter segurança daquilo que vai fazer, certo? E trabalhar com amor e carinho” (P4).

“O que é preciso saber para ser professora? Amar, saber amar!” (P5).

“Bom, o professor (...) eu não sei se eu estou errada, mas eu acho que o professor (...) ser professor é ter que adquirir respeito, ele tem que ser amigo, saber, ele tem que saber seus conteúdos, porque se você entrar numa sala de aula, mostrar que (...) o aluno te domina e isso gera indisciplina. Agora, se você mostra para ele que você sabe, que você sabe de tudo um pouco (...) É você mostrar que você sabe e deixar eles à vontade para aprender (...)” (P6).

Já P2 diz que para ser professora é preciso apenas saber tratar seu aluno e estabelecer com ele uma relação pautada no respeito mútuo e na amizade.

“Bom, hoje, para ser professora você tem que saber como tratar o aluno, ou seja, ver no aluno um ser humano, um ser humano com potencial a ser desenvolvido e nunca ser preconceituosa, nunca julgar antes de começar a trabalhar com a criança (...)” (P2).

As professoras ao tentarem resgatar como e com quem aprenderam a ser professoras inevitavelmente reportam-se a modelos de antigos professores e à trajetória de vida de cada uma delas.

P1, P2, P3 e P4 apontam, como responsáveis pela sua aprendizagem profissional, alguns professores que tiveram durante a vida escolar, no ginásio e no Magistério, servindo tanto de exemplo como de anti-exemplo.

“Bom, eu tive ótimas professoras no magistério. A minha classe era formada por treze alunos (...) As professoras eram excelentes, começa daí. Depois, quando você entra na escola, quando você começa a trabalhar aprende muito com as professoras que têm mais experiência que você, aprende muito com a direção, você aprende muito com os alunos (...) Eu sempre tive sorte de (...) sempre gente boa que (...) com muita capacidade, com muita experiência, sabe? (...)” (P1).

“Com a minha professora Janete Martineli Elias. Ela foi um exemplo de profissional, um exemplo de ser humano, ela era muito exigente. Ela dizia que o professor, ele tinha que ter uma postura de professor, de educador. Então, jamais ele poderia confundir, por exemplo, liberdade excessiva com amizade. Então, eu aprendi com ela. E tem outros, né? Maria Menezes e outros Carlos Gomes, e outros professores” (P2).

“O negativo, eu procuro sempre, é porque foi uma coisa que ficou marcada em mim. Então, eu procuro não cometer o mesmo erro. E o de bom, lembrar sempre do que ele falava, o que ele transmitia, sabe? A força de vontade de trabalhar com perseverança, com compromisso. Então, isso ficou de bom em mim. E o negativo, jamais vou fazer. O que eu passei, jamais vou fazer com alguém!” (P3).

“Olha, eu acho que admirando as minhas professoras. Eu tive uma professora de psicologia, que hoje deve estar dando aula na faculdade. A professora Caci, a maneira que aquela pessoa, eu admirava a maneira que ela transmitia, você entendeu? O conteúdo, eu nunca vi ela, aquela pessoa, aquela mestra, porque ela eu posso considerar que foi uma mestra mesmo, eu nunca vi ela com um livro debaixo na mão para dar aula. Ela transmitia aquilo do fundo do coração(...)” (P4).

P1 ainda concorda com P6 que diz que além de ter nascido com o dom para ser professora, a grande responsável pela sua aprendizagem são as experiências do dia-a-dia, a prática na sala de aula.

“Ah, eu aprendi a ser professora no dia-a-dia. Agora, a minha profissão de ensinar, como eu vou te explicar (...) Por exemplo, eu tinha esse dom, eu gostava desde pequenininha (...) Agora, ensinar, ser professora mesmo, todo dia eu aprendo um pouco! (...) (P6).

P5 foi a professora que mais discrepou das demais ao afirmar que aprendeu com a sua mãe a ser professora. Ela considera esse fato um tanto ou quanto irônico, uma vez que sua mãe não era professora. Ao contrário, ela tinha pouco estudo, mas transmitiu a P5 o desejo de ser professora nos ensinamentos que passava sobre a vida.

“É irônico, mas eu acho que aprendi com a minha mãe! Sabe porque eu falo que é irônico? Porque a minha mãe não é professora. Minha mãe não tem muito estudo, mas ela sentava e falava: minha filha a vida é assim, assim (...) tanto é que todos os netos dela entraram na escola sabendo ler (...) era o hábito que ela tinha de tomar café, pegar o jornal e ler (...)” (P5).

Neste item, vimos que as professoras consideram importante para exercer a profissão docente os saberes experienciais e curriculares e, admitem em sua maioria, ter aprendido a ser professora com antigos professores.

No próximo capítulo analisaremos as trajetórias construídas pelas professoras.

CAPÍTULO 4

ANALISANDO AS TRAJETÓRIAS CONSTRUÍDAS

Tendo em vista a questão de pesquisa deste trabalho: **Que aspectos professoras de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental em final de carreira, rememoram de sua trajetória e, mais especificamente, de seus processos iniciais de aprender a ser professoras?**, neste capítulo apresentaremos a análise dos dados das participantes deste estudo.

Para a análise dos dados, procedemos da seguinte maneira: destacamos primeiramente os dados que prevaleceram e, analisando também os que apareceram menos. Isto porque os dados apresentados no capítulo 3 demonstram, confirmando o que diz a literatura na área, que o início da carreira, o desenvolvimento e a trajetória profissional dos docentes, fazem parte de um processo individual, mas que apresenta elementos comuns.

4.1- Expectativas antes de ingressar e momentos marcantes no início da carreira

Neste item de análise veremos como as professoras participantes deste estudo vivenciaram as expectativas da profissão, as dificuldades encontradas, o choque da realidade e quais foram os momentos marcantes no início da carreira.

Expectativas

A primeira análise que podemos fazer dos dados coletados versa sobre como cada uma das professoras vê o contexto delas à época e nos dias de hoje.

Sobre as expectativas quanto à futura profissão, percebemos quatro depoimentos semelhantes que caminham no sentido das experiências que teriam, dos medos, inseguranças e angústias.

Destacamos que esses tipos de expectativas relativas à insegurança, ao medo de conseguir se expressar, à falta de experiência, fazem parte do início da carreira docente, como vimos, de acordo com a literatura apresentada aqui neste trabalho.

O depoimento de uma das professoras quanto à expectativa de encontrar valorização e status profissional, na época em que iniciou sua carreira, mostra-nos que realmente, há vinte e cinco anos atrás, a profissão docente era valorizada e respeitada pela sociedade, o que nos dias atuais não presenciamos.

Lima (1997), em estudo sobre a profissão docente, traça um panorama sobre a valorização da docência. No século XIX a educação era vista como uma profissão de alta relevância social. Porém, a partir da segunda metade deste século caracteriza-se um fenômeno que Nóvoa (1991) denomina de isolamento sociológico dos professores.

Depois da primeira Guerra Mundial (século XX) a instituição escolar e a profissão docente começam a ser questionadas. Schön (1983) descreve que não só a profissão docente, mas todas as profissões entraram em crise em meados da década de 1970. Nesta crise, os modelos de conhecimento profissional que prevaleciam não conseguiram continuar respondendo às problemáticas impostas pela sociedade.

Esse trabalho de Lima (1997) explica o depoimento da nossa professora sobre a valorização profissional.

Uma outra professora afirma que sua expectativa era de encontrar um trabalho em equipe e, segundo ela, à época, sua expectativa foi contemplada, pois os professores trabalhavam em conjunto. Porém, esta professora declara que nos dias atuais, os

professores estão trabalhando sozinhos. Esta professora foi a única que explicitou esta idéia, porém parece-nos, pelos depoimentos de todas as professoras, que o sentimento de solidão na carreira é uma característica da profissão docente nos dias atuais.

Este depoimento vai contra o que Guarnieri (1996) constatou sobre o isolamento das professoras que, no início de carreira, sentem-se desamparadas pela escola e pelos colegas mais experientes. Porém, quando a professora de nosso estudo diz que hoje passa por esse “isolamento”, esse dado se aproxima dos resultados do trabalho de Guarnieri (1996) e de Corsi (2002), que confirmam a solidão dos professores como uma dificuldade da época atual.

Cabe aqui um questionamento: será que o isolamento na profissão é característico dos dias atuais? Não seria este isolamento uma característica da própria cultura docente? Ou ainda, será que as professoras não aprenderiam esse isolamento ao ingressar na profissão?

Outra expectativa que apareceu nos nossos dados refere-se ao que a professora classifica como uma ilusão, pois ela imaginava que poderia trabalhar à sua maneira quando fosse substituir alguma professora. Porém, segundo seu depoimento, isso não aconteceu.

Notamos que esta professora enfrentou um problema comum à profissão, segundo a literatura: submeter-se ao já estabelecido pela cultura da escola. É comum as professoras se submeterem por causa do medo e da insegurança que assombram o início da carreira. Para evitar críticas, comparações, discriminações, elas acabam “obedecendo”, como aconteceu com esta professora nos momentos de substituição, quando tinha que trabalhar de acordo com o que pediam as professoras efetivas e, no caso que ela cita como uma dificuldade, sobre a sua maneira de avaliar. Porém, mais tarde, esta professora relata que se libera dessa cultura e passa a administrar suas aulas à sua maneira.

Esse é um dado muito interessante, já que podemos pensar que se este tipo de situação acontece até com as professoras efetivas, imagine o que pode acontecer com as professoras substitutas, que não são e nem se sentem como professoras da turma. Parece-nos ser esta uma dificuldade agravada e específica dos nossos dados.

Finalmente, dois depoimentos divergem dos demais ao relatarem não terem tido expectativas quanto à futura profissão. Uma das professoras disse não ter tido expectativas por se apoiar nas experiências de sua irmã que também era professora, e por sentir-se segura, pois sempre preparava as aulas que daria.

Podemos nos perguntar se esses argumentos dessa professora são suficientes para que ela não tivesse expectativas. Será que conhecer as experiências de outra professora basta para que não se tenha surpresas na profissão? Será que ter segurança porque simplesmente ela preparava as suas aulas é suficiente ao exercício da profissão?

A esse respeito, Lima (1996) mostra, em seu estudo, que o caráter idiossincrático está evidente na construção do ser professor, ou seja, as influências que afetam o “ser professor” passam diretamente por experiências de crivo pessoal. Portanto, as experiências de outras pessoas não se transferem por completo.

Apesar dessa professora afirmar não ter tido expectativas quanto ao início da carreira, percebemos ao longo do trabalho que ela alimentava uma expectativa e essa era negativa, pois ela afirma em seus depoimentos saber que não encontraria um “mar de rosas” na profissão.

A outra professora afirmou não ter expectativas e surpresas, pois já havia tido algumas experiências como estagiária, como professora em um grupo de jovens. Porém, ela confirma, como vimos em seu depoimento no capítulo anterior, que sua grande surpresa foi lecionar nas fazendas em classes multisseriadas. Mas, a própria professora relata que este

acontecimento se deu quando ela já completava dez anos de carreira e, portanto, não corresponde ao período considerado pela literatura como de início de carreira.

Podemos refletir essa questão em três aspectos: a questão das salas multisseriadas, o “choque da realidade” (VEENMAN, 1988) e a transferência de experiências.

As salas multisseriadas que eram frequentes na zona rural em décadas passadas, parecem com algumas de nossas salas que podemos encontrar hoje, nas nossas escolas, principalmente, depois da implantação da Progressão Continuada¹². Como consequência da “tradução” dessa proposta, atualmente, um professor também encontra, com bastante frequência, em uma mesma sala de aula, alunos com diferentes níveis de aprendizagem, os quais, na forma de organização escolar seriada, estariam provavelmente, em diferentes séries. Tais professores têm que se “desdobrar” para dar conta de todos os alunos, como apontam os dados dos trabalhos de Guarnieri (1996) e Corsi (2002).

Quando uma de nossas professoras disse ter se surpreendido aos dez anos de carreira com as classes multisseriadas, podemos considerar este fato como sendo um “choque da realidade” como aponta Veenman (1988) como normal ao início de carreira. Porém, o fato deste não ter acontecido logo no início da carreira da professora permite-nos discutir a teoria a esse respeito e também as fases da carreira (Huberman, 1992).

Huberman (1992) aponta que os professores passam por fases na carreira. São elas: a fase de entrada na carreira (que engloba os três primeiros anos da carreira, na qual o professor passa por estágios de “descoberta” e “sobrevivência” e também passa pelo “choque da realidade”), a fase de estabilização (aqui o professor sente-se mais seguro e consegue se estabilizar na profissão), a fase de diversificação (os professores passam a

experimental, diversificar suas experiências), a fase de pôr-se em questão (é um momento de reflexão, de pensar em tudo que o professor já passou), a fase de serenidade e distanciamento (os professores nesta fase estão tranquilos com os resultados já conseguidos na carreira e fazem planos para o futuro), a fase de conservantismo e lamentações (tem a ver com a idade dos professores e a dificuldade que eles tem em aceitar inovações) e finalmente, a fase de desinvestimento da carreira (é um momento de recuo e interiorização dos professores, que passam a consagrar mais tempo a si mesmo e à família, aos interesses exteriores à escola).

Parece-nos que o que aconteceu com esta professora foi um “choque da realidade”, embora “atrasado”. Então, poderia este acontecer em outros momentos da carreira do professor?

O trabalho de Lima (2003) com “alunos- já – professores” também mostra que uma das alunas – professora participante da pesquisa, relatou não ter sofrido com o “choque da realidade” no início da carreira, mas apresentou questionamentos e dificuldades após alguns anos de experiência na carreira docente.

Podemos dizer, portanto, que as fases da carreira de Huberman (1992) não são lineares e que com cada professor podem acontecer experiências, tidas como característica de uma fase, em outros momentos da carreira.

Sobre a transferência de experiências, percebemos que é comum as professoras voltarem a antigas experiências, não necessariamente docentes, mas que as levam a pensar que essas experiências são responsáveis pelo seu bom desempenho na carreira. Por exemplo, a experiência de P5 como estagiária. Lima (1996) em seu trabalho com alunas

¹² Referimo-nos ao sistema de ensino que foi implantado no estado de São Paulo. A Progressão Continuada não permite a reprovação do aluno de uma série para outra, apenas no final do ciclo. Portanto, podemos

que estavam cursando Pedagogia, procurou entender como futuros professores elaboram suas experiências iniciais com atividades relacionadas ao ensino, no processo de sua formação básica. Ela constatou que algumas das alunas adquirem experiência a partir da vivência de ser criança, na escola ou fora dela, e da vivência de ser professor, do ambiente escolar e não escolar, dos conteúdos e etc.

No entanto, Lima (1996) destaca que a transferência de experiências não é linear como parece pensar a nossa professora que disse se apoiar nas suas experiências de estagiária, para justificar o seu sucesso no início da profissão.

Dificuldades

As dificuldades sobre o início da carreira, que mais apareceram nos depoimentos das nossas professoras, versam sobre questões como: a indisciplina dos alunos, a preocupação com o planejamento, a insegurança e a falta de experiência e conhecimento sobre as salas multisseriadas das fazendas.

Essas dificuldades são sentidas por elas e fazem parte da experiência pessoal de cada uma. Porém, podemos observar que essas características da indisciplina dos alunos, da preocupação com o planejamento, a insegurança e a falta de experiência são também sentidas pelas professoras do trabalho de Corsi (2002) como alguns dos obstáculos encontrados no início da vida profissional como docente.

Assim, as dificuldades relatadas por essas professoras parecem convergir com o que a literatura aponta sobre o início da carreira, como a dificuldade de trabalhar ao mesmo tempo com grupos diferenciados de alunos que apresentam ritmos diferentes, a insegurança

encontrar em uma 3ª série um aluno que deveria estar na 1ª série, por exemplo.

e falta de união entre os professores iniciantes e os mais experientes (GUARNIERI, 1996); a preocupação existente até hoje, como aponta o estudo de Corsi (2002), com as dificuldades relacionadas ao conteúdo a ser ensinado aos alunos; a dificuldade em transpor para a prática os conhecimentos adquiridos durante a formação (VALLI, apud MARCELO GARCIA, 1999) etc.

Uma das professoras fala da dificuldade em conseguir dar aula como substituta há 25 anos atrás. Nessa época, as professoras “se sujeitavam a qualquer coisa” para conseguir um dia de aula. Elas iam para as escolas, que nem sempre eram próximas de suas casas, e ficavam o dia inteiro esperando a oportunidade de substituir. Enquanto esta não acontecia, as professoras desempenhavam outras funções, como secretária, faxineira, cozinheira, bibliotecária, etc. Hoje, a situação não é mais essa. Após se inscrever na Diretoria de Ensino e abrir sede em uma escola, a professora só vai para a escola com um chamado desta e a certeza de que terá uma classe para dar aula. Isso não quer dizer, no entanto, que o processo de inserção na carreira tenha sido facilitado. Ser professora substituta ou eventual nos dias de hoje, também é uma tarefa difícil.

Podemos perceber a influência das características da profissão, em cada momento histórico, na construção da identidade profissional dos docentes.

Uma única professora, em seu depoimento, diz que hoje sim ela encontra algumas dificuldades como a falta de educação dos alunos e o despreparo das famílias. Então, cabe-nos uma pergunta: são os alunos e seus familiares que têm que se adequar às escolas? Ou são as escolas que devem ser competentes para lidar com os diferentes alunos e seus familiares?

As análises feitas por Aquino (1996) ajudam a pensar nessas questões. Ele discute que um dos grandes problemas da atual educação brasileira é a indisciplina dos alunos.

Para abordar esse tema, Aquino (1996) discute a indisciplina de acordo com dois olhares distintos do tema: um sócio-histórico, que se apóia nos condicionantes culturais e outro psicológico, que é influenciado pelas relações familiares na escola. Para Aquino (1996, p.49) a indisciplina:

“Configura um fenômeno transversal a estas unidades conceituais (professor/ aluno/ escola) quando tomadas isoladamente como recortes do pensamento(...), a indisciplina é mais um dos efeitos do entre pedagógico, mais uma das vicissitudes da relação professor-aluno (...)”.

Podemos concluir, de acordo com Aquino (1996), que nessas duas visões a indisciplina se apresenta como sintoma de relações descontínuas e conflitantes entre o espaço escolar e outras instituições sociais, que parece ser a concepção da professora em questão.

Choque da realidade

Como já dissemos, a literatura aponta o “choque da realidade” (VEENMAN, 1988) como uma das situações comuns aos professores no início da carreira, o que os nossos dados acabaram por contestar.

A esse respeito, três professoras afirmam terem passado por essa experiência e outras três afirmam não terem passado por esse momento.

As professoras que dizem ter sentido o “choque da realidade” assumem que o que acontece é um verdadeiro estranhamento com as diversas facetas da profissão: o comportamento dos alunos, a indisciplina, o comportamento dos pais e da própria escola.

Elas apontam que conseguiram “sobreviver” a esses momentos com o tempo, que aos poucos lhes trouxe segurança e confiança, ou seja, por meio da aprendizagem pela

experiência. Isso também foi constatado por Guarnieri (1996) e Marcelo Garcia (1999), entre outros, com as teorias estudadas durante a formação, que segundo Guarnieri (1996) só fazem sentido com a prática na sala de aula e as ajudas, sugestões e constantes trocas com professores mais experientes.

Assim como Angotti (1998) constatou que o choque da realidade vivido pelas professoras participantes de sua pesquisa foi positivo e carregado de momentos de intensa aprendizagem, com as nossas professoras também podemos destacar que este momento vivido por elas foi positivo e as fez continuarem na carreira.

Esse dado é muito interessante, já que em geral, o choque da realidade tem uma conotação negativa para as pessoas que passam por ele.

Esses dados corroboram os estudos de Huberman (1992) e Veenman (1988) que apontam justamente essas situações relatadas por algumas de nossas professoras como sendo características do início da carreira.

A fase de “entrada na carreira”, segundo Huberman (1992), é marcada por sentimentos de “sobrevivência” e descoberta devido a situações inusitadas vivenciadas pelos professores. Daí decorre o “choque da realidade” que essas três professoras relatam terem vivido.

Também destacamos como é importante que as professoras consigam estabelecer a relação do que lhes foi ensinado durante a formação inicial com a prática na sala de aula, pois dessa forma poderão sofrer menos com o choque da realidade. Porém, de qualquer maneira, essa é uma fase, como diz Huberman (1992), de exploração da carreira, que marca o início dela com as experiências na base do “ensaio” e “erro”, que mais tarde se transformarão em segurança ao professor.

Já as outras três professoras, que afirmaram não terem passado por este momento, apontam razões pessoais e específicas que justificam a ausência desse choque.

P4 nos deixa curiosa ao afirmar que não sofreu o choque apontado pela literatura. Segundo ela, o que aconteceu, foi ter mudado de uma hora para outra de profissão.

Podemos perceber que P4 se contradiz ao afirmar primeiramente não ter sofrido o choque da realidade e depois dizer ter tido um trauma porque mudou de profissão. Ou seja, podemos destacar que a professora sofreu sim o choque da realidade, que se justifica, pois passou de um trabalho mecânico em uma fábrica de lápis, para um trabalho que exige criatividade, momentos de multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores (DOYLE e YINGER, apud ZABALZA, 1994).

Outra professora que também disse não ter passado por esse momento, nos propõe questionar a esse respeito as professoras que estão iniciando a carreira nos dias atuais, pois, segundo ela, estas sim sofrem o “choque da realidade”. A professora parece ter razão. Ao analisarmos os dados de Corsi (2002) acerca das dificuldades no início da carreira encontramos entre elas, o “choque da realidade”. As duas professoras que participam da pesquisa de Corsi (2002) declaram que uma das dificuldades sentidas por elas foi ter passado por esse momento.

P2 se mostra confusa quando disse não ter sofrido com o choque da realidade no início da carreira pelo fato de ter encontrado o apoio dos colegas, um trabalho em equipe e também por ter iniciado a carreira em um momento em que ser professora era uma profissão valorizada. Por outro lado, ela relata que passou por dificuldades como a falta de experiência, as salas multisseriadas das fazendas, etc.

Podemos destacar que P3, assim como P2, se apresenta bastante contraditória quando disse não ter tido dificuldades no início da carreira, mas aponta ter sofrido o “choque da realidade” (VEENMAN, 1988). E como ele se manifesta senão por um conjunto de dificuldades na carreira do professor? As professoras se deparam com situações complexas nunca vistas antes, como o relacionamento com alunos, seus pais, direção, colegas de profissão, material didático, etc. e como não conheciam este universo da profissão se “chocam” ao constatar que o que pensavam não acontece de fato na prática.

Huberman (1992) diz que esta é uma fase de exploração da carreira marcada por experiências na base da tentativa, do “ensaio” e “erro”, que com o tempo darão segurança ao professor. Assim, Huberman (1992) define este momento:

“O tatear constante, a preocupação consigo próprio (Estou a me agüentar?), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas na sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações íntimas e distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com o material didático inadequado, etc.” (Huberman, 1992, p. 39).

Esta citação de Huberman (1992) vem ao encontro do que os nossos dados revelam, ou seja, que a aprendizagem da profissão docente é difícil, requer adaptações e reações ao universo escolar, à cultura da profissão e consiste em ir sentindo, experimentando, tateando a profissão.

Momentos marcantes

Em relação aos momentos considerados como marcantes para as professoras, foram apontados aqueles relacionados às substituições que fizeram no início da carreira, o que

caracterizava a forma de inserção na carreira há vinte e cinco anos. Os dados parecem revelar que as dificuldades se relacionavam mais à inserção na profissão, do que à prática em si.

Parece haver características e dificuldades que variam de acordo com a época e outras que se mantêm ao longo do tempo, suposição esta que encontra apoio em Nóvoa (1991). Para este autor, há problemas com os quais os professores se defrontavam no passado e podem encontrar até os dias atuais.

Algumas professoras se recordam de episódios marcantes ocorridos com os alunos. Tais episódios referem-se, segundo elas próprias, a alunos “rotulados”, por outras professoras, como “problemáticos” e “rebeldes”. As experiências citadas tornaram-se marcantes pelo fato de as professoras não terem acreditado e se deixado levar pelo rótulo daqueles alunos. Um depoimento foi discrepante e se diz marcante pela emoção de dar aulas para alunos mais velhos, quase da idade da professora.

Estas lembranças não se aproximam dos relatos feitos pelas professoras participantes do trabalho de Corsi (2002), que apresentavam constantes preocupações, frustrações e medos quanto ao relacionamento com os alunos. Já as nossas professoras não se deixaram influenciar pelas colegas. Provavelmente esta preocupação com os alunos seja uma característica da construção da aprendizagem da docência, independente da época em que se tenha iniciado nela. Este é um indício que necessita de outras evidências.

4.2- A visão das professoras sobre a sua trajetória

Neste foco, apontaremos as diferenças sentidas pelas professoras participantes deste trabalho entre o primeiro e o segundo ano de atuação, bem como o *locus* de segurança de cada uma delas e a visão que construíram sobre a própria trajetória.

Os primeiros anos de construção da trajetória profissional

No sentido de caracterizar o início da construção da aprendizagem profissional, é importante configurar como são vistos por elas o primeiro e o segundo anos de experiência.

Sobre as diferenças percebidas pelas professoras entre o primeiro e o segundo ano de atuação, algumas delas dizem que se sentiam “perdidas” no início do primeiro ano, pois não sabiam ao certo o que encontrariam pela frente. Porém, já no segundo ano, elas estavam mais tranquilas, pois tinham idéia do que era de fato a profissão docente. Esses sentimentos são comuns ao início da carreira, como apontam Huberman (1992) e Veenman (1988).

Essas professoras, em seus depoimentos, mostraram claramente que passaram pelas experiências tidas na base da tentativa, do “ensaio” e “erro” que mais tarde se transformariam em segurança. Parece-nos, como vimos nos depoimentos das professoras, que elas têm dificuldades para conseguir articular os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial com os conhecimentos oriundos da prática. Johnston e Rian, citados por Marcelo Garcia (1999), caracterizam assim esta fase:

“No seu primeiro ano de docência, os professores são estrangeiros num mundo estranho, um mundo que lhes é simultaneamente conhecido e desconhecido. Ainda que tenham passado milhares de horas nas escolas a ver professores e implicados nos processos escolares, os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica em que começam a ensinar” (JOHNSTON e RIAN 1983, apud MARCELO GARCIA, 1999, p.114).

Já as outras professoras pensam essa questão de maneira diferente. P2 se destaca neste item por ter sido a única professora que assumiu ter sido muito bem sucedida no seu primeiro ano de prática na sala de aula, já que, como vimos, de acordo com a própria literatura da área, o primeiro ano é normalmente mais difícil. Porém, para P2, a situação foi inversa: ela qualifica seu primeiro ano como “glorioso” e o segundo como “horrrível”, pois além de não ver a continuação de seu trabalho na fazenda, teve que enfrentar uma nova experiência com alunos novos, colegas, direção, outra instituição etc.

Para uma outra professora, a diferença entre os dois primeiros anos era o cansaço, já que no segundo ano, a professora confessa a não preocupação em preparar as suas aulas. É estranho que esta professora, em seu segundo ano de prática, cansava-se menos pelo fato de segundo ela, não planejar mais as suas aulas. Pode-se supor que ela se apoiasse na abordagem tradicional do ensino para desempenhar a sua profissão, já que segundo Mizukami (1986), nesta abordagem, o professor é o mediador entre o aluno e os modelos imitados, e na maioria das vezes, limita-se a fornecer receituários aos alunos. Evidencia-se, ainda, a preocupação com a sistematização dos conhecimentos apresentados de forma pronta e acabada e as tarefas de aprendizagem, em sua maioria, são padronizadas, o que implica recorrer à rotina para se conseguir a fixação dos conhecimentos, dos conteúdos. Tais características geram a idéia de que, uma vez planejados, os conteúdos podem ser “congelados” por um período longo de tempo.

E, finalmente uma outra professora também se destaca ao dizer que não existe uma época definida em que percebam mudanças decisivas no início da carreira. Ela parece mostrar clareza ao dizer que, apesar da experiência que vai adquirindo ao longo dos anos, todo ano é diferente, com alunos diferentes, experiências diferentes, métodos diferentes. É

interessante percebermos como a professora pensa que ainda não aprendeu tudo o que precisa. Cabe questionar se e em que medida suas concepções são influenciadas pelo curso de Licenciatura em Pedagogia que, à época da coleta de dados, ela estava em vias de conclusão.

O locus da segurança na carreira

No que diz respeito à segurança adquirida pelas professoras no decorrer da carreira, destacamos diferentes percepções sobre seu *locus* de segurança.

A maioria das professoras têm como *locus* de segurança a prática na sala de aula, as experiências que vão tendo com o passar dos anos, a segurança com o próprio método de trabalho.

Os depoimentos dessas professoras convergem com estudos como os de Marcelo Garcia (1999) e Guarnieri (2000), entre outros. Estes autores afirmam ser a profissão docente consolidada a partir da atuação dos professores, ou seja, a aprendizagem ocorre através da experiência.

Uma única professora apresenta o *locus* de segurança diferente. Ela disse ter adquirido segurança na profissão devido à boa formação recebida no seu curso Normal. Parece-nos que P3 consegue estabelecer a relação entre prática e teoria, ou seja, entre os conhecimentos adquiridos na formação básica com o contexto da própria prática, como também se vê nos dados de Guarnieri (1996).

É interessante notarmos, como mostram Lima (1996) e Guarnieri (1996), por exemplo, que as professoras não conseguem estabelecer esta relação entre o curso de formação básica e a prática na sala de aula logo no início da profissão. Porém, como

podemos constatar com os dados deste trabalho, a nossa professora conseguiu estabelecer esta relação, valorizando seu curso Normal, logo no início da profissão.

A este respeito, cabe uma questão: o *locus* de segurança na profissão docente seria apenas a prática na sala de aula? É possível supor, com base no referencial teórico, que a segurança advinha também das teorias aprendidas nos cursos de formação inicial, dos colegas mais experientes, da direção da escola, entre outros.

Visão sobre a trajetória construída

Quanto à maneira como cada professora percebe e analisa sua trajetória houve dois tipos de depoimentos. Os das professoras que a analisam de forma positiva, ou seja, que apesar das dificuldades encontradas no início da profissão, da inserção na carreira, viram tudo de maneira positiva na sua construção e desenvolvimento profissional. E das professoras que não atribuem esse julgamento de valor.

O relato de P2 sobre a sua trajetória nos mostra que a professora procura refletir sobre o trabalho que está desenvolvendo, e essa reflexão, segundo Zabalza (1994), é importante para que o professor consiga unir seu pensamento e ação, compreendendo e entendendo determinadas práticas e condutas. Corsi (2002) confirma, em seu trabalho realizado por meio de diários, a importância da reflexão no desenvolvimento e na aprendizagem das professoras. Porém, podemos estranhar o fato de P2 dizer que reflete apenas no final de cada ano letivo. Como diz Zabalza (1994), a reflexão deveria fazer parte do cotidiano de todos os professores, pois só traz vantagens para a profissão.

“(...) a minha trajetória foi uma trajetória feliz, eu não posso dizer que os problemas que eu tive não me enriqueceram, só serviram para me enriquecer, para me engrandecer. Cada raiva, por exemplo, que eu tinha de

algum problema que existia, passado aquele momento, eu refletia, mudava o meu comportamento, a minha atitude. Tudo serviu para melhorar, eu ainda busco a melhoria!” (P2).

Já P4 vê a sua trajetória como sendo sofrida, devido às experiências pelas quais passou quando ainda era professora substituta, tendo em vista as condições que já comentamos neste trabalho sobre como funcionavam as substituições naquela época.

É interessante destacarmos que todas as seis professoras disseram ter permanecido na profissão docente, simplesmente por amarem o ofício de professor. Porém, existem estudos que apontam para o sentido e o significado social da profissão docente como os de Basso, (1998) e de Cortella, (1998). De acordo com Basso (1998) o sentido e o significado social da profissão docente não é o amor. A autora apóia-se na perspectiva histórico-social para entender o significado e o sentido da profissão docente. Segundo ela, o significado do trabalho docente carrega a generalização e a fixação da prática social humana, instrumentos, objetos, técnicas, linguagem, relações sociais e outras formas de objetivações como, por exemplo, a arte e a ciência. O significado do trabalho docente é formado pela finalidade do ensino, pelo seu objetivo e conteúdo concreto efetivados conscientemente pelo professor levando-se em conta, a apropriação do conhecimento pelo aluno. Diz Basso (1998) a este respeito:

“O que incita, motiva o professor a realizar seu trabalho? Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças, etc.), mas relacionado à necessidade real investidora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário, etc. Quando essas condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com

autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las, ou seja, ‘que portanto, ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua physis e arruína a sua mente (MARX, 1984, p.153)’, este trabalho é realizado na situação de alienação (BASSO, p. 7)”.

Cortella (1998) propõe o seguinte questionamento: qual o sentido social do que fazemos? Segundo o autor esta resposta está ligada à compreensão política que temos do nosso trabalho pedagógico, ou seja, tem a ver com a concepção de Sociedade e Escola que adotamos. Uma visão muito comum, e que provavelmente corresponde àquela manifesta pelas participantes do presente estudo, é a chamada por ele de “otimismo ingênuo”. Nela o professor se assemelha a um sacerdote, tem uma tarefa quase religiosa e por isso tem uma vocação que deve ser considerada.

Para o autor, gostar da profissão, dos alunos, das crianças é imprescindível para o desempenho da tarefa pedagógica, mas não se esgota nisso, pois o professor precisa estar qualificado para um exercício socialmente competente da profissão docente.

4.3- A visão das professoras sobre a aprendizagem da docência

Finalmente neste item, focalizaremos o que elas consideram importante saber para ser professoras e como e com quem as professoras participantes do nosso trabalho aprenderam a ser professoras.

O que é preciso saber para ser professora

Quanto ao que precisam saber para ser professoras, os depoimentos das nossas participantes parecem valorizar os saberes curriculares, ou seja, os conteúdos a serem ensinados, e os saberes experienciais. Elas sequer mencionaram os saberes disciplinares e profissionais (TARDIF, 2002), sendo que todos eles são considerados, pela literatura, saberes necessários à profissão. Os saberes curriculares, segundo Tardif (2002), compreendem os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que o professor deve aprender e aplicar e os saberes da experiência surgem com o trabalho cotidiano e com o conhecimento do meio em que está inserido. Assim, com esses dois tipos de saberes as professoras entrevistadas parecem sentirem-se capazes para o exercício da profissão docente.

Considerando os conhecimentos que Shulman (1987) propõe, as professoras parecem dar importância ao conhecimento pedagógico do conteúdo, ao se mostrarem preocupadas, em seus depoimentos, com o que vai ser ensinado, a sua maneira de “transmiti-los” e se conseguirão se fazer entender aos alunos.

Neste sentido, os nossos dados se aproximam dos dados de Corsi (2002), pois as professoras participantes de sua pesquisa também enfatizaram os procedimentos de abordagem dos conteúdos escolares. Por outro lado, divergem dos dados de Corsi (2002) e Guarnieri (1996), quando valorizam a formação inicial como suporte da prática docente, enquanto as do nosso estudo não parecem perceber esta relação.

A única professora que diverge das demais é P2, ao dizer que para ser professora basta saber tratar o aluno, estabelecendo uma relação de respeito e amizade. Cabe aqui mais uma pergunta: se o respeito e a amizade bastam para ser professora, onde fica a formação dos professores, não só a inicial, mas a continuada também? E a experiência que se adquire no decorrer de tantos anos em sala de aula? E o seu desenvolvimento profissional? Podemos nos remeter, mais uma vez, às abordagens de ensino discutidas por

Mizukami (1986), parecendo, nesse caso, que P2 se apóia na abordagem humanista para dar conta da sua “missão”.

Esta abordagem valoriza as características pessoais do sujeito. Carl Rogers a caracteriza como “ensino centrado no aluno”, dando ênfase a relações interpessoais, ao crescimento resultante dessas e ao desenvolvimento da personalidade do indivíduo. O professor, nesta abordagem, é apenas o facilitador da aprendizagem, ele não transmite o conteúdo, ele enfatiza a vida psicológica e emocional do aluno.

“O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos (...) O conteúdo da educação deveria consistir em experiências que o aluno reconstrói. O professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam (MIZUKAMI, 1986, p. 38)”.

O sujeito tem o papel central na elaboração e criação do conhecimento: é a visão de que, ao experienciar, o homem conhece. O método utilizado nesta abordagem é o não-diretivo, que visa a confiança e o respeito pelo aluno, características que P2 parece valorizar.

Como e com quem aprenderam a ser professoras

No que se refere a como e com quem as participantes aprenderam a ser professoras, a maioria delas aponta como responsáveis pelas suas aprendizagens antigos professores que tiveram durante o seus percursos escolares, sendo estes destacados tanto pelo seu exemplo, como pelo anti-exemplo.

Esse dado vai ao encontro de resultados de outros trabalhos que também apontam os antigos professores como exemplo ou anti-exemplo na carreira deles. Podemos encontrar esses dados, por exemplo, em Lima (2003).

Além de relatarem ter aprendido a ser professoras com diversos professores que tiveram, as professoras responsabilizam, assim como aponta a literatura aqui apresentada, a experiência que têm, o dia-a-dia nas salas de aula. Neste ponto, reafirmam os dados de Guarnieri (1996) que diz:

“Uma parte da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício, em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor” (GUARNIERI 1996, p.75).

As professoras parecem ter clareza do que é necessário saber para que elas possam exercer a profissão docente, quais são os saberes que devem dominar, bem como apontam com quem e como aprenderam a ser professoras. Todas valorizam nos seus discursos a prática na sala de aula como a grande aliada para a aprendizagem da profissão.

A única professora que não concorda com as demais, pelo menos não deixa isso claro, é P5 que afirma ter aprendido a ser professora com sua mãe que era apenas costureira. Esse fato nos aproxima da literatura ao afirmar que os percursos da vida profissional são intrinsecamente relacionados à vida pessoal do professor. Esse dado é muito interessante, pois mostra que P5 via em sua mãe um exemplo de vida, a vontade de aprender, de estudar, de “ser alguém”. Ela relata que aprendia com os pequenos gestos de sua mãe, como, por exemplo, ler o jornal todas as manhãs. O estudo de Lima (2003) também aponta este dado. Um dos alunos- já – professores participantes da sua pesquisa, também relata ter na mãe a sua referência formativa.

Percebemos ainda, pelos depoimentos das seis professoras participantes da pesquisa, que o professor passa por um processo de profissionalização que se mescla com algumas fases de sua vida pessoal e da socialização profissional. Os depoimentos podem confirmar:

“Eu tive ótimas professoras no Magistério (...) Depois, quando você entra na escola, quando você começa a trabalhar, você aprende muito com as professoras que tem mais experiência que você, aprende com a direção, com os alunos” (P1).

“Eu aprendi com a minha professora do Magistério. Ela foi um exemplo de profissional, um exemplo de ser humano, ela era muito exigente” (P2).

“Com os meus professores. Eu tive más recordações. Eu tenho um trauma muito grande da primeira série que até hoje me marcou (...) Eu fui muito judiada e até hoje, eu me pergunto por que ela fazia aquilo comigo? E a gente tinha medo de contar aquilo em casa, então, eu sofri quase um ano. Quando eu não agüentei mais, o meu pai descobriu, porque eu ia até a metade do caminho e voltava correndo pra casa. Ela me batia muito, naquela época existia o castigo. Castigo de ajoelhar em milho, castigo de pôr livro na cabeça, de bater na palma da mão. Então, isso me marcou muito. Eu era muito quieta, também, nem tinha como o aluno ser indisciplinado (...) quando o meu pai descobriu, meu pai ficou muito nervoso, ele foi lá e me tirou da escola nesse final de ano e no ano seguinte eu peguei uma professora que foi muito carinhosa comigo e aí, eu nunca mais fui reprovada.(...)” (P3).

“Eu acho que eu me espelhei nas minhas professoras, não em todas, né? Porque tem umas que não dá para se espelhar. Mas que eu me espelhei mesmo e também contando com a colaboração da minha irmã, que foi uma excelente profissional”(P4).

“É irônico, mas eu acho que eu aprendi a ser professora com a minha mãe! E sabe porque eu falo que é irônico? Porque a minha mãe não era professora. Minha mãe não tem muito estudo, mas ela sentava e falava: minha filha a vida é assim, assim...Tanto é que todos os netos dela entraram na escola sabendo ler (...) Foi ela que me passou esse desejo enorme de ser professora” (P5).

“Eu aprendi a ser professora no dia- a – dia. A profissão de ensinar, como eu vou te explicar(...) é um dom (...) Todo o dia me ensinou a querer ser professora, a ensinar as coisas boas, ruins, porque as coisas que foram acontecendo na vida, foram fazendo com que eu mudasse, melhorasse para continuar!” (P6).

Por isso, ser professor significa tornar-se professor. E neste processo, que se inicia antes da formação básica e vai além da formação continuada e das experiências vividas por cada um, o ser pessoa e o ser profissional se interpenetram.

No próximo capítulo, teceremos algumas considerações finais sobre o nosso trabalho.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de entendermos a aprendizagem da docência de nossas professoras e tecermos algumas considerações finais, neste capítulo apresentaremos algumas mensagens deixadas pelas nossas participantes da pesquisa para as professoras que estão iniciando as suas carreiras.

5.1- Mensagens às novas professoras

Após terem rememorado suas trajetórias profissionais, as professoras participantes deste estudo deixaram mensagens às professoras que estão iniciando sua carreira.

Os depoimentos parecem apontar para a necessidade de se ter muita coragem, entusiasmo e amor pela profissão e pelos alunos. Além disso, segundo elas, quem está em início de carreira deve ter muita humildade, procurar ajuda quando necessário, nunca parar de estudar e ter consciência da sua missão: formar cidadãos.

“Eu acho que primeira coisa, ela precisa gostar muito do que ela, desse trabalho. Muito, ela precisa gostar muito, desse trabalho que ela vai começar porque apesar de no estágio ela ter uma idéia se gosta ou não, ela vê as dificuldades, ela vê que não é um mar de rosas, ela vê que tem muitas dificuldades (...) então, em primeiro lugar, ela vai ter que gostar do que faz. Ela vai ter que demonstrar e se sentir segura e ter sempre essa vontade de aprender. E ter humildade para perguntar, para procurar aprender com as que têm mais experiência. Eu acho que isso é importantíssimo! E ela vai ter sempre que se esforçar ao máximo para sempre mudar, procurar fazer com que aquele aluno consiga acompanhar, você tem que procurar fazer de tudo, pensar, imaginar, criar situações para ele aprender, sabe? Eu acho que ela tem que se esforçar com todos, mas principalmente procurar fazer o máximo para

aqueles que têm dificuldades para acompanhar. Então, aí ela já vai ter que imaginar, vai ter que aprender, vai ter que procurar estratégias novas, aprender novidades, fazer todo e qualquer curso para ela se atualizar, participar de toda orientação técnica, de HTPC (...) Eu acho que é isso aí!” (P1).

“A mensagem que eu deixaria era de que ela amasse o seu aluno, independente da sua posição social, da sua cor de pele, da sua estrutura, do seu cheirinho bom ou não, que ela o amasse como ser humano, que tem um potencial a ser desenvolvido! Esse é o conselho! E que ela buscasse sempre a cada momento se aperfeiçoar às novas técnicas, às novas estratégias, procurasse fazer cursos para se atualizar, que não parasse no tempo, porque se o professor parar no tempo, ele não vai nem compreender porque o aluno não para quieto numa carteira! Essa é a minha mensagem, amar!” (P2).

“Se ela escolheu essa profissão, que ela tenha consciência da missão árdua que está nas nossas mãos que é de formar cidadãos, de se respeitar, de dar condições para que essas crianças aprendam e que ela nunca pense que sabe tudo. Que ela tenha humildade de quando não souber, ela busque troca de experiência. E persistir, porque senão ela não vai conseguir nunca, nunca ser uma profissional, uma educadora. Eu acho que esse é o conselho: gostar muito! Eu acho que a missão de educar, de transmitir conhecimento é muito complicada, muito difícil. eu acho que hoje em dia está muito mais complicado pela, vamos dizer assim, desestruturação familiar. Os pais estão quase que afastados dos filhos, eles não procuram se interar, ou por falta de tempo, ou porque trabalham o dia inteiro, ou porque os pais não moram juntos, existem ‘n’ problemas. eu acho então, que a escola está sobrecarregada, ela já não é mais só transmissora de conhecimentos, ela tem que fazer o papel da família e aí eu acho que fica muito mais complicado! Está muito mais difícil, com certeza!” (P3).

“No início? Que ela tenha bastante amor, que ela seja firme no que faz (...) Eu acho que de tudo mesmo, é ter bastante amor mesmo naquilo que ela vai fazer! Gostar principalmente da profissão! Porque tem muita gente que às vezes fala que gosta e depois vê que a coisa é completamente diferente. Eu acho que é isso daí!” (P4).

“A mensagem que eu daria para quem está começando agora e para qualquer um também, que seja bastante enérgica consigo mesma e ame muito aquilo que faz! Essa é a mensagem, não só para quem está começando, mas para todos que querem se dar bem em uma profissão! Seja bastante enérgica consigo mesma em primeiro lugar e depois, por ser professor, com os alunos. Dê bastante energia, mas bastante amor junto. Amor regado de energia, energia regada de amor! Então, entre em uma sala de aula, dê muito amor, muito carinho porque o ser

humano, ele gosta de ser amado, mas ele gosta de energia também!” (P5).

“Tem que gostar! Gostar, estudar, aprender, todo dia aprender um pouco. Não discriminar o seu aluno. Procurar, se você não sabe, procurar saber. Perguntar, não tenha vergonha de perguntar! Estudar e fazer do seu aluno, olhar ele como ser humano! (...) Procurar trabalhar junto com a família é muito importante, eu não posso deixar a família de lado porque ele conviveu mais com a família. Tem que trazer a família! (...) Então, eu aconselho que tem que gostar de dar aula, gostar dos seus alunos, não rotular, estão rotulando muito as crianças. Não porque eu vou pegar essa classe, é porcaria e o aluno não esquece. Você vai transformar esse aluno, estudar, procurar saber (...)Fazer com que o aluno te respeite! Respeitar! E ter amor, gostar porque você vai encontrar dificuldade! (...) Não gritar. Outra coisa que a gente não faz na sala de aula é gritar (...) Eu acho que o amor é tudo! Na família, em casa, no casamento em ambas as partes (...)” (P6).

Vimos que os depoimentos das professoras são bastante semelhantes entre si, o que parece indicar uma maneira de pensar similar entre elas, talvez pela formação que tiveram, pela época em que iniciaram a profissão ou ainda pelo tipo de socialização profissional que tiveram.

As mensagens que elas deixam são de amar a profissão e seus alunos procurando não discriminar e não rotular; saber que as professoras encontrarão dificuldades, pois a profissão não é um “mar de rosas” e, portanto, vão precisar improvisar em determinadas situações e, em outras, vão ter que recorrer às colegas da profissão com mais experiência; procurar desenvolver seu trabalho em harmonia com as famílias, estar em constante busca de conhecimento nos cursos e, finalmente, persistir na profissão que no início coloca muitas barreiras e dificuldades.

Essas mensagens vão ao encontro da literatura exposta neste trabalho, quando falamos sobre o início da carreira, as dificuldades encontradas na profissão, o “choque da realidade”, o desenvolvimento profissional e a importância da experiência na aprendizagem

docente. Porém, com uma exceção: quando as professoras falam tanto de que é necessário ter amor à profissão. Como já discutimos, o amor não é, segundo autores como Basso (1998) e Cortella (1998), o sentido e o significado da profissão docente.

As professoras, quando falam que é necessário ter muita coragem, entusiasmo e amor pela profissão e pelos alunos, parecem estar descoladas da realidade e como aponta Cortella (1998), imbuídas de certo “otimismo ingênuo”. Ou seja, elas se vêem como “missionárias”, que têm uma tarefa quase religiosa e uma vocação que deve ser considerada.

5.2- Considerações finais

Finalmente, gostaríamos de explicitar o que os nossos dados revelaram sobre o início da carreira docente, sobre o desenvolvimento profissional das professoras e sobre a aprendizagem pela experiência.

O início da carreira docente

No que diz respeito ao início da carreira docente, constatamos em nosso trabalho que a fase inicial da carreira é realmente marcada por momentos importantes e inusitados na vida das professoras, pois se caracteriza como um momento único e de transição na vida dos principiantes.

Encontramos também no nosso trabalho, a fase de “entrada na carreira” (Huberman, 1992), marcada por momentos desconhecidos e cheia dos sentimentos de “sobrevivência” e de “descoberta”, presentes no chamado “choque da realidade”. Porém, aqui no nosso

trabalho, vale lembrarmos que das seis professoras participantes, três afirmaram ter passado pela experiência do “choque da realidade” e as outras três afirmam que não passaram por essa experiência.

Assim, os nossos dados, ao mesmo tempo que convergem com a literatura aqui apresentada acerca do “choque da realidade” no início da carreira, também divergem da literatura, ao apresentar três professoras que disseram não ter sofrido esse “choque”. E também ao apresentar uma professora que passou por essa experiência fora do início de carreira. Portanto, percebemos que o choque da realidade não se dá apenas no início da carreira.

Vimos ainda que as participantes deste estudo, sem exceção, encontraram algum tipo de dificuldade no início da carreira. Os problemas mais encontrados e constatados por Valli, (citado por GARCIA, 1999), e que ameaçam os professores iniciantes são: a imitação de conduta dos colegas de profissão; o isolamento dos professores; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino.

Uma dificuldade apontada pelas professoras participantes deste estudo chamou-nos a atenção. Elas disseram ter sofrido com as classes multisseriadas naquele tempo nas fazendas. Porém, podemos questionar as turmas de alunos que encontramos hoje, mormente em Estados como São Paulo, cuja rede de ensino implantou o regime de progressão continuada. Talvez em virtude da interpretação e vivência inadequada de tal sistema, o que presenciamos atualmente é a coexistência, em uma mesma série, de alunos em muitos níveis diferentes de aprendizagem. Não seria esta situação assemelhada à das salas multisseriadas das fazendas, a que se referem as participantes deste estudo?

As nossas professoras, cada uma à sua maneira, passaram pelo processo de socialização profissional, de aquisição da cultura docente, defrontando-se, de uma forma ou de outra, com esses problemas, exceção feita quanto ao isolamento delas no início da carreira.

Percebemos, pelo exposto no trabalho, que a entrada do professor na carreira depende das suas experiências de vida anteriores, dos modelos de imitação vivenciados, da organização burocrática em que se encontra inserido, dos colegas e do contexto, e do ambiente em que iniciou a sua carreira (GARCIA, 1999).

O desenvolvimento profissional das professoras

Quanto ao desenvolvimento profissional da docência, percebemos que todas as seis professoras participantes desta pesquisa construíram um processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional.

Constatamos aqui que o desenvolvimento profissional engloba as dimensões do desenvolvimento pessoal, da profissionalização e da socialização profissional, como sugere Gonçalves (1992).

Howey (citado por MARCELO GARCIA, 1999) diz que o professor passa por algumas etapas durante o seu desenvolvimento. São elas: o desenvolvimento pedagógico; conhecimento e compreensão de si mesmo; desenvolvimento cognitivo; o desenvolvimento teórico e as investigações do professor e sua prática em novos papéis docentes. Podemos destacar que as professoras participantes deste trabalho, parecem ter passado por essas etapas sugeridas pelo referido autor.

A literatura aponta a existência de alguns fatores determinantes no processo de desenvolvimento profissional. O sistema educativo sofre influências políticas, sociais, econômicas e profissionais. Podemos considerar: a política educativa, a cultura organizacional dos centros educativos e o professor enquanto indivíduo e grupo. A política educativa engloba questões como os salários dos professores, incentivos, controle, rendimento, autonomia que podem funcionar como fatores motivantes ou frustrantes aos professores em relação ao desenvolvimento da carreira. Para as nossas professoras participantes desta pesquisa, apesar dos baixos salários e da desvalorização da profissão, elas permaneceram na carreira, por amarem seu ofício e não saberem fazer mais nada.

Outras características da profissão, como o isolamento dos professores, o individualismo e o valor da prática também podem afetar negativamente o desenvolvimento profissional. Porém, mais uma vez, no nosso trabalho, não encontramos estes fatores como exercendo influência negativa.

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991) é durante este percurso que os professores buscam seu aperfeiçoamento e vão construindo os saberes docentes. Os saberes docentes, assim como o desenvolvimento profissional, estão relacionados com os condicionantes e com o contexto do trabalho; com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares.

Os saberes docentes são provenientes de diversas fontes: os saberes das disciplinas, saberes profissionais, saberes curriculares e saberes da experiência. As seis professoras que participaram da nossa pesquisa, valorizam os saberes curriculares e experienciais como fundamentais ao exercício da profissão, e não mencionam os outros saberes; o das disciplinas e os saberes profissionais.

A julgar pelos depoimentos, elas parecem estar preocupadas, com o conteúdo a ser ensinado aos alunos e com a experiência adquirida em sala de aula.

A aprendizagem pela experiência

Assim como Guarnieri (2000), Marcelo Garcia (1999), Pérez-Gómez (1992), entre outros, consideram a prática na sala de aula como instrumento de aprendizagem e conhecimento sobre o ensino e o aprender a ensinar, vimos que todas as professoras participantes deste trabalho valorizam a prática na sala de aula, as experiências que têm como fundamentais ao processo de se tornarem professoras. O conhecimento prático que o professor adquire em sala de aula é considerado pelas nossas professoras como o grande responsável pelo desempenho e sucesso da carreira. Talvez isso se deva ao fato de que a sala de aula apresenta situações problemáticas, momentos marcados pela incerteza, complexidade, instabilidade, singularidade e conflito de valores, conforme Pérez- Gómez (1992), e que as aprendizagens oriundas da prática pareçam responder com maior efetividade a tais situações.

Cabe discutirmos aqui o papel das teorias na aprendizagem profissional da docência. Sabemos que a prática sozinha não basta, e sendo assim, a reflexão é um importante elo de ligação entre as teorias e a prática (Schön, 1983).

Segundo Schön (1983) existem três conceitos que integram o pensamento do profissional prático: o conhecimento –na - ação; a reflexão -na –ação; a reflexão sobre -a- ação e sobre a reflexão- na- ação.

As professoras em seus depoimentos não deixam claro se utilizam o processo de reflexão –na- ação ou diálogo reflexivo, como propõe Schön (1983), nas suas práticas.

Apenas uma das professoras participantes deste trabalho, disse valorizar a formação inicial que teve, no início da sua carreira, diante das dificuldades encontradas. Veenman (1988) diz que é normal o professor iniciante, ao se deparar com a realidade da prática na sala de aula, abandonar ou rejeitar os conhecimentos acadêmicos recebidos durante a sua formação, por não conseguir colocá-los em prática.

Portanto, essa professora nos apresenta um dado discordante de Veenman (1988) e coerente com Guarnieri (1996).

Parece-nos ter ficado claro, de acordo com as professoras participantes deste estudo, que o professor aprende com as tentativas de “ensaio” e “erro”, com as dificuldades encontradas na carreira, com os colegas de profissão, com os alunos, com a escola/direção, e com a experiência, com a prática na sala de aula.

Esperamos que este trabalho contribua para que as professoras que estão em início de carreira possam ampliar suas “descobertas” para “sobreviver” a esse momento. Esperamos também que ele contribua com qualquer professor que queira refletir acerca de sua própria trajetória e desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES MAZZOTTI, Alda J. e GEWANDSZNJDER, Fernando. O Método nas Ciências Naturais e Sociais: **pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANGOTTI, Maristela. **Aprendizagem Profissional**: os primeiros passos no magistério pré-escolar. UFSCar, 1998. Tese de doutoramento.

AQUINO, J.R.G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: ----- (org) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, p. 39-55.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cad. CEDES, Abr 1998, vol.19, nº 44, p.19-32.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In NÒVOA, A.(org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995, p.155-187.

CORSI, M. Adriana. **O início da construção da profissão docente**: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais. Dissertação de Mestrado, São Carlos: UFSCar, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez Editora, Instituto Paulo Freire, 1998, p.129-159.

GONÇALVES, J.A.M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÒVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2ª ed., 2000, p.141-169.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor**: o início na carreira e a consolidação da profissão. 1996. 149f. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Autores Associados; Programa de Pós-Graduação em educação Escolar da faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 2000. Coleção Polêmicas do Nosso tempo.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÖVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto, Portugal: porto Ed., 2000. p. 31-61.

LIMA, Emilia Freitas de. **Começando a ensinar: começando a aprender?** 1996. 175 f. Tese (doutorado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

LIMA, Emilia Freitas de. **Profissão Professor: nascimento, tempos áureos e tempos de crise**. Trabalho apresentado no I Congresso Europeo de Latinoamericanidades. Salamanca-Espanha, 1997

LIMA, Soraiha Miranda de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores**. 2003. 311 f. Tese (doutorado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999. 271p.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÖVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MIZUKAMI, Maria. Graça. Nicoletti. ; REALI, Aline. Maria de. Medeiros. Rodrigues. ; REYES, Cláudia. Raimundo; LIMA, Emilia. Freitas de. ; MARTUCCI, Elisabeth. Márcia; MELLO, Roseli. Rodrigues; TANCREDI, Regina. Maria. Simões. Puccinelli. (2002). **Escola e Aprendizagem da docência: Processos de Investigação e Formação**. São Carlos: EDUFSCar.

MIZUKAMI, M. G. N; REALI, A. M. M. R. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____(org) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: _____(org) **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1991.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: **foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, vol. 57, n. 1, feb. 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e LAHAYE, LOUISE. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, n. 4, 1991.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: um analisis de la formación inicial. In: VILLA, Aurélio (coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-68.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto, Portugal: Porto Ed., 1994. 206 p.

APÊNDICE 1

Primeira entrevista com as professoras

- 1- Quais eram as suas expectativas antes de ingressar na carreira quanto a: aluno, funcionamento da escola, colegas, medos ansiedades, “frio na barriga”, conteúdo, problemas que enfrentaria...?
- 2- Relate fatos marcantes (uma lembrança forte) dos primeiros momentos da sua experiência.
- 3- Por que você escolheu o magistério e conseqüentemente, mais tarde, buscou o curso de pedagogia?
- 4- Quais foram as principais dificuldades que você viveu no início da carreira? Como você se sentiu nas suas primeiras experiências?
- 5- O que você acha que é preciso saber para ser professora?
- 6- Como e com quem você aprendeu a ser professora?
- 7- A partir de que momento você acha que passou de professora iniciante para experiente? Do que acha que dependeu?
- 8- Do primeiro para o segundo ano de experiência, você sentiu diferenças? Quais? E do segundo para o terceiro, etc.?
- 9- Como você analisa a sua experiência enquanto professora? Como você vê a trajetória que construiu? É uma trajetória sofrida? Com muita dificuldade? O que tem de positivo? E de negativo?
- 10- O que te prendeu na carreira a ponto de você não desistir?
- 11- Que mensagem você daria para uma professora que está em início de carreira?

APÊNDICE 2

Segunda entrevista com P1

Parte 1: caracterização das professoras

- 1- Por que você escolheu a carreira do magistério? Por que motivos você optou por ela?
- 2- Como você vê os seus cursos de Magistério e de Licenciatura em Estudos Sociais? Em que eles contribuíram para o desempenho da sua profissão?

Parte 2

- 1- Na primeira conversa que tivemos, falamos sobre as expectativas do início da carreira. Como essas expectativas foram atendidas, ou não? A literatura fala sobre o “choque da realidade” no início da carreira. Como aconteceu com você?
- 2- Você aponta que aprendeu a ser professora com ótimas professoras do magistério. Quem eram essas professoras? (não precisa citar nomes, basta identificar disciplinas). O que você aprendeu com essas professoras?
- 3- A partir de que momento você passou a se sentir mais segura na profissão? Por que? Quando você deixou de se considerar uma professora iniciante?
- 4- Que diferenças você sentiu entre o seu primeiro e segundo ano de atuação?
- 5- O que te prendeu na carreira a ponto de você ter permanecido nela por tanto tempo?

Segunda entrevista com P2

Parte 1: caracterização da professora

- 1- Sobre a sua trajetória profissional, quando você começou? Por quais cidades você passou?
- 2- Como você vê o seu curso de Magistério e Pedagogia? Em que eles contribuíram para o desempenho da sua profissão?

Parte 2

- 1- Na primeira conversa que tivemos, falamos sobre as expectativas do início da carreira. Como essas expectativas foram atendidas ou não? A literatura fala sobre o “choque da realidade” no início da carreira. Como aconteceu com você?
- 2- Sobre as dificuldades do início da carreira: você falou sobre as salas de aula multisseriadas das fazendas. Quais eram as dificuldades de fato? Você disse ter medo de não conseguir ser respeitada. Por que? E por quem?
- 3- Por que você falou que tinha insegurança perante os professores mais experientes?
- 4- Que tipo de insegurança era essa? Como ela se manifestava?
- 5- Por que a preocupação com o domínio de conteúdo? Em que sentido era essa preocupação?
- 6- Você aponta que aprendeu a ser professora com uma professora que teve (a Janete Martineli). O que você aprendeu com ela?
- 7- A partir de que momento você passou a se sentir mais segura na profissão? Por que? Quando você deixou de se considerar uma professora iniciante?
- 8- Como você analisa a sua trajetória profissional? Por que?

Segunda entrevista com P3

Parte 1: caracterização da professora

- 1- Sobre a sua trajetória profissional, quando você começou? Por quais cidades passou?
- 2- Como você vê os cursos de Magistério, especialização na pré-escola e Pedagogia que fez? Em que eles contribuíram para o desempenho da sua profissão?

Parte 2

- 1- Você disse que a sua grande dificuldade era conseguir dar aulas. Mas o que isso significa? O que era conseguir dar aulas?
- 2- Você diz que aprendeu a ser professora com o exemplo de dois professores. Um exemplo negativo e outro positivo. O que de fato você aprendeu com cada um deles?
- 3- A partir de que momento você passou a se sentir mais segura na profissão? Por que? Quando você deixou de se considerar uma professora iniciante?
- 4- Que diferenças você sentiu entre o seu primeiro e segundo ano de atuação?
- 5- Você analisa a sua trajetória profissional como sendo super positiva. Por que? O que é ser super positiva?
- 6- Você diz que se prendeu à carreira por amar a profissão. Amar o que especificamente?
- 7- Na primeira conversa que tivemos, falamos sobre as expectativas do início da carreira. Como essas expectativas foram atendidas, ou não? A literatura fala sobre o “choque da realidade” no início da carreira. como aconteceu com você?

Segunda entrevista com P4

Parte 1: caracterização da professora

- 1- Por que você escolheu a carreira do Magistério? Por que motivos você optou por ela?
- 2- Como você vê o seu curso de Magistério? Em que ele contribuiu para o desempenho da sua profissão?

Parte 2

- 1- Você disse que sentiu dificuldade ao assumir uma classe de 40 alunos “revoltados” que estavam acostumados a outro tipo de trabalho. O que você quis dizer com alunos “revoltados”? Como essa revolta se manifestava? Que outro tipo de trabalho era esse? Qual era o objetivo proposto pela escola?
- 2- Que dificuldade especificamente, você encontrava nas classes multisseriadas?
- 3- Você disse que para ser professora é preciso ter muita segurança. E o que é ter segurança? Como ela se manifesta?
- 4- Você responsabiliza alguns professores do Normal e a sua irmã como responsáveis pela sua aprendizagem na docência. O que de fato você aprendeu com eles?
- 5- A partir de que momento você passou a se sentir mais segura na profissão? Por que? Quando você deixou de se considerar uma professora iniciante?
- 6- Você aponta que o que mudou do primeiro para o segundo ano de prática foi quando percebeu a partir de sua própria prática que era possível alcançar seu objetivo (ensinar as crianças). O responsável por isso foi a sua atuação. O que da sua atuação te ajudou?

- 7- Você disse que sua trajetória foi sofrida quando era substituta, pois desempenhava funções que não lhe competiam enquanto professora. Que funções eram estas?
Disse que sua trajetória deixou de ter obstáculos quando foi efetivada. Por que?
- 8- Você disse que não desistiu da carreira por gostar da profissão. Gostar do que especificamente?
- 9- Na primeira conversa que tivemos, falamos sobre as expectativas do início da carreira. Como essas expectativas foram atendidas, ou não? A literatura fala sobre o “choque da realidade” no início da carreira. Como aconteceu com você?

Segunda entrevista com P5

Parte 1: caracterização da professora

- 1- Você disse que fez mestrado e doutorado. Em que área? Em que universidade? Em que época?
- 2- Sobre a sua trajetória profissional, quando você começou? Por quais cidades você passou?
- 3- Como você vê os seus cursos de Magistério, Psicologia, Pedagogia etc? Em que eles contribuíram para o desempenho da sua profissão?

Parte 2

- 1- Você disse não ter tido dificuldades na época em que iniciou a carreira. Porém hoje, as coisas são mais difíceis. Qual é a diferença de hoje e daquela época?
- 2- Você disse que para ser professora é preciso ter muita segurança. E o que é ter segurança? Como ela se manifesta?
- 3- A partir de que momento você passou a se sentir mais segura na profissão? Por que? Quando você deixou de se considerar uma professora iniciante?
- 4- Você aponta que passou de professora iniciante para experiente quando passou a ter seu próprio método de trabalho e isso não demorou a acontecer. Quanto tempo demorou para você ter seu próprio método?
- 5- Você disse que não desistiu da carreira por amor à profissão. Amor a que especificamente?

- 6- Na primeira conversa que tivemos, falamos sobre as expectativas do início da carreira. Como essas expectativas foram atendidas, ou não? A literatura fala sobre o “choque da realidade” no início da carreira. Como aconteceu com você?

Segunda entrevista com P6

Parte 1: caracterização da professora

- 1- Como você vê os seus cursos de Magistério e de Licenciatura em Pedagogia? Em que eles contribuíram para o desempenho da sua profissão?

Parte 2

- 1- Quais eram as suas expectativas antes de ingressar na carreira?
- 2- Na primeira conversa que tivemos, falamos sobre as expectativas do início da carreira. Como essas expectativas foram atendidas, ou não? A literatura fala sobre o “choque da realidade” no início da carreira. Como aconteceu com você?
- 3- Você disse que sua dificuldade inicial foi ter sido muito criticada no início da carreira. Por quem? Que tipos de críticas eram essas?
- 4- Por que ser substituta era tão difícil? E por que as coisas mudaram quando você se efetivou?
- 5- Você disse que para ser professora é preciso adquirir respeito, ser amiga dos alunos e dominar com segurança os conteúdos a serem transmitidos. Como você adquire respeito?
- 6- O que é ter dom para ser professora? Como se manifesta?
- 7- A partir de que momento você passou a se sentir mais segura na profissão? Por que? Quando você deixou de se considerar uma professora iniciante?
- 8- Você disse que se considera uma ótima professora e vê sua carreira como um grande sucesso. O que é ter sucesso? A que você atribui esse sucesso?
- 9- Você disse que não abandonou a carreira porque sempre gostou da profissão. Você gosta do que especificamente na profissão?

10- Você disse também que diante dos obstáculos enfrentados teve o apoio da sua família. Que obstáculos são esses? E que tipo de apoio você teve?