

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

FABIANO RODRIGO ZDRADEK

**SABERES MOBILIZADOS POR PROFESSORES NO ENSINO DAS LÍNGUAS
MATERNA E ESTRANGEIRA: O CASO DO MUNICÍPIO DE JAGUARÃO/ RS**

**Jaguarão
2017**

FABIANO RODRIGO ZDRADEK

**SABERES MOBILIZADOS POR PROFESSORES NO ENSINO DAS LÍNGUAS
MATERNA E ESTRANGEIRA: O CASO DO MUNICÍPIO DE JAGUARÃO/ RS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol e respectivas literaturas, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dra. Arlete Salcides

**Jaguarão
2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

ZZ39s Zdradek, Fabiano Rodrigo

SABERES MOBILIZADOS POR PROFESSORES NO ENSINO DAS LÍNGUAS MATERNA E ESTRANGEIRA: O CASO DO MUNICÍPIO DE JAGUARÃO/ RS / Fabiano Rodrigo Zdradek.

57 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) --
Universidade Federal do Pampa, LETRAS - HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/ESPANHOL E RESPECTIVAS LITERATURAS, 2017.

"Orientação: Arlete Maria Feijó Salcides".

1. Saberes Docentes. 2. Formação Docente. 3. Fontes para o Ensino. I. Título.


FABIANO RODRIGO ZDRADEK

**SABERES MOBILIZADOS POR PROFESSORES NO ENSINO
DAS LÍNGUAS MATERNA E ESTRANGEIRA: O CASO DO
MUNICÍPIO DE JAGUARÃO**

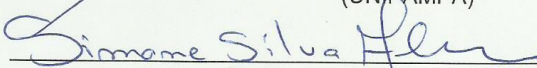
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol e respectivas literaturas, da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 12 de dezembro de 2017

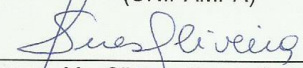
Banca Examinadora:



Professora Dra. Arlete Maria Feijó Salcides
Orientadora
(UNIPAMPA)



Professora Dra. Simone Silva Alves
(UNIPAMPA)



Professora Ms. Silvana Souza Peres de Oliveira
(Rede Pública Municipal de Ensino de Jaguarão)

Dedicatória

Dedico este trabalho...

Primeiramente, aos meus pais, Antônio Claudio Zdradek, e Sueli Rodrigues Zdradek, pelo seu amor e dedicação na minha educação, que muito contribuiu para a formação do meu caráter.

À minha avó, Ercília, e ao meu avô Edgar (*in memoriam*), por estarem sempre ao meu lado, pela paciência, dedicação e amor incondicional.

À minha Orientadora, Profa. Dra. Arlete Salcides, pelos ensinamentos que levarei em minhas futuras práticas.

À minha tia e madrinha Rosélia Zdradek, por seu apoio incondicional à conclusão dessa etapa de formação.

A todos os meus familiares que acreditaram em minha capacidade, mesmo quando as circunstâncias não foram favoráveis.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por me auxiliar neste percurso.

Agradeço...

Aos meus pais, por entenderem a distância física necessária à minha formação universitária;

À Professora Dra. Arlete Salcides, por acreditar e caminhar comigo nesta jornada de conclusão de curso, e por ter enriquecido este trabalho com suas orientações;

À Fernanda da Silva Araújo, pelo apoio e por ter me ajudado nos momentos em que mais precisei, enquanto discente;

Ao Professor Dr. Leandro Zanetti Lara, meu melhor amigo, por sempre acreditar em meu potencial;

Aos professores que me despertaram um novo olhar para profissão docente;

Ao Professor Dr. Luis Fernando Marozo, meu orientador da bolsa PIBID, que muito me ajudou na construção de quem eu sou hoje;

À Sirley Ivanosca e família, pelo apoio e por ter fornecido suporte emocional nas horas de estudo, como faria a minha família;

Aos meus irmãos Cláudia, Fábio e Gustavo, por me apoiarem nesta etapa.

À Professora Dra. Simone Silva Alves e seu esposo Hilton, que sempre foram grandes amigos;

Às professoras que se dispuseram a participar e contribuir na realização dessa pesquisa;

Aos colegas de curso, com os quais eu muito aprendi;

Aos meus amigos e às minhas amigas, de perto ou de longe, que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Mensagem

*Miró sentia a mão direita
demasiado sábia
e que de saber tanto
já não podia inventar nada.*

*Quis então que desaprendesse
o muito que aprendera,
a fim de reencontrar
a linha ainda fresca da esquerda.*

*Pois que ela não pôde, ele pôs-se
a desenhar com esta
até que, se operando,
no braço direito ele a enxerta.*

*A esquerda (se não se é canhoto)
é mão sem habilidade:
reaprende a cada linha,
cada instante, a recomeçar-se!*

(João Cabral de Melo Neto, 1982)

RESUMO

O presente estudo inscreve-se entre aqueles dedicados à compreensão e à ampliação de conhecimentos acerca da formação docente. Nessa direção, a pesquisa foi conduzida na perspectiva de responder a quatro questões que orientaram a investigação: Que saberes os professores mobilizam em situações práticas?; De que tipo?; Como são constituídos?; De que forma eles poderão ser incorporados ao *habitus* de cada professor em seu período de formação?. O estudo envolveu a participação de oito professoras que atuam no ensino da língua portuguesa e/ou espanhola, nos anos finais do ensino fundamental, em seis escolas mantidas pelo sistema municipal de ensino da cidade de Jaguarão/RS, que, espontaneamente, aceitaram conceder uma entrevista, de tipo estruturada, constituída por quinze questões acerca do tema: saberes implicados na docência e fontes de aquisição. As entrevistas foram realizadas, no período de 20 de setembro a 4 de outubro de 2017, nos espaços de atuação das professoras. As respostas das oito informantes foram gravadas e, posteriormente, transcritas e sistematizadas em quadros. A adoção de procedimentos para análise das respostas, a partir do que recomenda Bardin (1977), possibilitou a identificação de seis categorias: a escolha profissional; o ingresso na carreira do magistério; implicações do tempo nas práticas docentes; identidades pessoais X identidades profissionais; valorização ou (des) valorização da profissão docente: uma questão de olhar; e, por fim, interações que se dão no cotidiano escolar. Para a análise das categorias, foram centrais as contribuições de Tardif (2007); Tardif e Lessard (2007); Tardif e Gauthier (1996); Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Gatti (2010). Em relação as duas primeiras questões que orientaram a investigação, verifiquei que houve unanimidade entre as entrevistadas que, somente no dia-a-dia, se adquirem saberes indispensáveis para lidar com os dilemas e desafios enfrentados no cotidiano escolar. Quanto a terceira questão, as entrevistadas destacaram o “tempo” de experiência tanto no magistério quanto na vida pessoal como determinante à construção de saberes que, ao longo dos anos, foram sendo incorporados às suas práticas. Também referiram que os saberes produzidos nos seus tempos de interações com colegas de profissão e com seus alunos e suas alunas contribuem sobremaneira para qualificação de suas práticas. Sobre a forma como os saberes produzidos nas práticas escolares podem ser incorporados ao *habitus* dos futuros professores, nos contextos de formação, aponto ser de fundamental importância que os espaços acadêmicos passem a reconhecer e a valorizar os saberes construídos nos espaços escolares, garantindo oportunidades para que os/as professores/as em exercício profissional possam “dizer” de si e de “suas experiências” em momentos de diálogo com os acadêmicos/as.

Palavras-chave: Saberes docentes. Formação docente. Fontes para o ensino.

RESUMEN

El presente estudio se escribe entre aquellos dedicados a la comprensión y ampliación de los conocimientos acerca de la formación docente. En esta dirección la pesquisa fue conducida en la perspectiva de contestar a cuatro cuestiones que orientaran la investigación: ¿Que saberes los profesores movilizan en situaciones prácticas?; ¿De qué tipo?; ¿Cómo son constituidos?; ¿De qué forma ellos podrán ser incorporados al *habitus* de cada profesor en su período de formación? El estudio envolvió la participación de ocho profesoras que actúan en el enseño de la lengua portuguesa y/u española, en los años finales de la enseñanza fundamental, en seis escuelas mantenidas por lo sistema municipal de enseñanza de la ciudad de Jaguarão/RS, que, espontáneamente, aceptaran conceder una entrevista, de tipo estructurada, constituida por quince cuestiones acerca del tema: saberes implicados en la docencia y fuentes de adquisiciones. Las entrevistas fueran realizadas en el período de 20 de setiembre a 4 de octubre de 2017, en los espacios de actuación de las profesoras. Las respuestas de las ocho informantes fueran gravadas y, posteriormente, aportadas y sistematizadas en cuadros. La adopción de procedimientos para análisis de las respuestas, a partir de lo que recomienda Bardin (1977), posibilitó la identificación de las seis categorías: la elección profesional; el ingreso en la carrera del magisterio; implicaciones del tiempo en las prácticas docentes; identidades personales X identidades profesionales; valorización u (des) valorización de la profesión docente: una cuestión del mirar; y, por fin, interacciones que si dan en el cotidiano escolar. Para la análisis de las categorías, fueran centrales las contribuciones de Tardif (2007); Tardif y Lessard (2007); Tardif y Gauthier (1996); Tardif, Lessard y Lahaye (1991); Gatti (2010). En relación a las dos primeras cuestiones que orientaran la investigación, comprobé que hubo unanimidad entre las entrevistadas que, solamente en el día a día, si adquieren saberes indispensables para hacer frente a los dilemas y desafíos enfrentados en el cotidiano escolar. Cuanto a la tercera cuestión, las entrevistadas destacaran el “tiempo” de experiencia tanto en el magisterio cuanto en la vida personal como determinante a la construcción de saberes que, a lo largo de los años, fueran siendo incorporados a sus prácticas. Ellas refirieron, también, que los saberes producidos en sus tiempos de interacciones con compañeros de profesión y con sus alumnos y sus alumnas contribuyen muchísimo para la cualificación de sus prácticas. Sobre la forma como los saberes producidos en las prácticas escolares pueden ser incorporados al *habitus* de los futuros profesores, en los contextos de formación, apunto ser de fundamental importancia que los espacios académicos pasen a reconocer y valorar los saberes construidos en los espacios escolares, garantizando oportunidades para que los/las profesores/as en ejercicio profesional posan “hablar” de si y de “sus experiencias” en momentos de diálogo con los académicos/as.

Palabras clave: Saberes docentes. Formación docente. Fuentes para la enseñanza.

SUMÁRIO

1 A ESCOLHA DO TEMA.....	11
2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
3 METODOLOGIA	19
4 CATEGORIAS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	23
4.1 A Escolha Profissional.....	24
4.2 O ingresso na carreira do Magistério.....	27
4.3 Implicações do tempo nas práticas docentes.....	31
4.4 Identidades pessoais X Identidades Profissionais.....	34
4.5 Valorização ou (des) valorização da profissão docente: uma questão de olhar.....	37
4.6 Interações que se dão no cotidiano escolar.....	44
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS.....	51
ANEXOS	54
ANEXO A - Formulário de Identificação de informantes.....	55
ANEXO B - Consentimento Livre e Esclarecido.....	56
ANEXO C - Roteiro de Entrevista.....	57

A ESCOLHA DO TEMA

A escolha do tema abordado no presente Trabalho de Conclusão de Curso – TCC surge a partir de inquietações que emergiram de reflexões que fiz, ao longo do curso, sobre “o que eu deveria aprender para ser o professor que desejava”, especialmente nos tempos de práticas junto a estudantes nas escolas que iniciaram no ano de 2015.

Meu ingresso em uma escola, não mais na condição de estudante, mas, sim, como futuro professor, colocaram em cheque minhas crenças. Sempre desejei me tornar um profissional qualificado, ou seja, portador dos saberes necessários ao exercício da profissão.

Ao longo de minha infância, concebia a profissão de professor como “algo sagrado”, ou seja, um trabalho desenvolvido por um ser especial movido por um amor profundo por seus alunos. Visão essa que só se modificou quando de meu ingresso no Curso de Letras - Licenciatura, no ano de 2013

Na condição de acadêmico, fui percebendo que ser professor envolvia muito mais do que “amor pela profissão”. Minha trajetória de formação possibilitou-me reconhecer a multiplicidade de conhecimentos que eu deveria apreender como condição indispensável ao exercício profissional.

A cada novo semestre de estudos, fui identificando a gama de saberes mobilizados no ato de ensinar. O que me fez questionar se, ao final do Curso, eu estaria suficientemente preparado para exercer a profissão que escolhi.

Considero que para a formação mais proveitosa e frutuosa de um profissional de excelência, se deva levar em consideração que os saberes inerentes à docência são múltiplos. Porém, confesso que acreditava que eles seriam construídos, exclusivamente, no espaço acadêmico!

Em tempos de atuação em espaços escolares, como bolsista do Projeto Língua Materna - Formação de Leitores, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, sob orientação do Professor Luiz Fernando Marozo, venho tendo a oportunidade de ampliar minha compreensão acerca dos conhecimentos indispensáveis ao planejamento e à execução de atividades de ensino, desde o mês de agosto de 2015.

Na condição de estagiário, nas duas oportunidades em que desenvolvi, por um período mais contínuo e extenso, atividades de ensino tanto da Língua Portuguesa

como de Língua Estrangeira – Espanhol, vivi as experiências de planejar e de executar aulas junto a estudantes de 7º ano, no caso do ensino da Língua Materna, e junto a estudantes de 6º ano, no caso do ensino da Língua Espanhola, ambas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Castelo Branco, situada na Vila Kennedy, no município de Jaguarão/RS, no segundo semestre do anos de 2015; nos primeiro e segundo semestre de 2016; e no primeiro semestre do ano de 2017. Nessas oportunidades, mais uma vez, refleti e problematizei os conhecimentos adquiridos ao longo da formação.

Foram muitas as vezes em que me deparei com circunstâncias (im) previstas, ou seja, antes não vividas, muitas delas nem mencionadas nos espaços de formação universitária, o que me fez reconhecer que há uma ordem de saberes que eu não adquiri (e, hoje sei, que nem deveria!) no espaço acadêmico.

Os momentos de interação com os/as estudantes e com as professoras nas escolas em que atuei me fizeram perceber a multiplicidade de questões implicadas no ato de ensinar!

Sempre pensei, antes de me tornar um professor das Línguas Portuguesa e Espanhola – e suas respectivas literaturas, que bastava deter conhecimentos relativos ao ensino desses componentes curriculares, crença construída nos contextos das aulas no espaço universitário.

As oportunidades de atuação, em tempos de práticas nos espaços escolares, desafiaram-me a pensar sobre uma outra ordem de conhecimentos necessários ao exercício profissional e, por consequência, passei a questionar: onde, como e quando eu deveria tê-los aprendido?

Percebi que, mais do que ter me dedicado aos estudos propostos nas aulas dos diferentes componentes curriculares que compõem o Projeto do Curso de Letras – Licenciatura, haviam conhecimentos que eu deveria acessar de outros tempos de formação, de minha trajetória pessoal de vida ou, ainda, haveriam aqueles que seriam construídos tanto na relação com os estudantes como com os colegas de profissão, ao longo do tempo, tempos esses que não se encerrariam com a conclusão de um Curso de Graduação ou de Pós-Graduação, mas que perdurariam por toda a minha carreira como professor.

Essas reflexões levaram-me a questionar, de alguma forma, como a formação acadêmica poderia contemplar um conjunto de estudos e conhecimentos que, sem

dúvidas, teriam contribuído para tornar as experiências práticas, realizadas ao longo do Curso, mais prazerosas, mais significativas e, por que não dizer, melhor sucedidas!

Nessa direção, lancei-me o desafio de aprofundar e ampliar estudos acerca dos saberes necessários à docência, na intenção de compreender suas fontes de aquisição, na perspectiva de lançar “novas luzes” sobre a formação profissional de professores!

Nessa perspectiva, foram centrais as contribuições de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e de Tardif (2007), quando propõem uma importante reflexão sobre as fontes de saberes inerentes à docência.

Cabe destacar, no entanto, que outros estudiosos têm se dedicado, também, à categorização dos saberes docentes ou dos professores, tal como sintetizado por Cunha (2007) no quadro que segue:

Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Pimenta (1999)	Gauthier <i>et al</i> (1998)	Saviani (1996)
1. Saberes de formação profissional 2. Saberes das disciplinas. 3. Saberes curriculares. 4. Saberes da experiência.	1. Saberes da experiência. 2. Saberes do conhecimento. 3. Saberes pedagógicos.	1. Saberes das disciplinas 2. Saberes curriculares 3. Saberes das Ciências da educação. 4. Saberes da tradição pedagógica. 5. Saberes experienciais 6. Saberes da ação pedagógica.	1. Saber atitudinal. 2. Saber crítico –contextual. 3. Saber específico. 4. Saber pedagógico. 5. Saber didático- curricular

Fonte: Cunha (2007, p. 37)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) parte do reconhecimento da complexidade que caracteriza a formação de “futuros” professores, bem como a atuação daqueles/as que já exercem a profissão em espaços escolares, especialmente no ensino das línguas portuguesa e espanhola junto a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Parti da problematização dos saberes adquiridos no espaço acadêmico, ao longo da formação, uma vez que os considero insuficientes para o enfrentamento dos desafios da tarefa de ensinar.

Construí uma pesquisa orientada na direção de conhecer saberes implicados na prática docente e, também, na acepção de professoras experientes, de como e quando tais saberes foram adquiridos e construídos.

Parto da premissa que nenhum curso de formação é capaz de garantir o pleno e o total domínio de conhecimentos indispensáveis às práticas docentes cotidianas. Sendo assim, pareceu-me pertinente conduzir um estudo voltado à ampliação de conhecimentos necessários ao exercício profissional oriundos/ construídos em outros tempos, para além ou antes da formação, como forma de contribuir para sua legitimação, ou, quem sabe, maior valorização no espaço acadêmico.

Entendo que ser professor é muito mais que ter um diploma acadêmico nas mãos! Por isso, viso conhecer e analisar saberes mobilizados pelos/as professores/as da língua materna e/ou de língua estrangeira – espanhol - que atuam em escolas mantidas pela rede pública municipal de ensino da cidade de Jaguarão/RS.

Antes de prosseguir, cabe uma breve reflexão sobre o uso da expressão “saber”, tal como proposto por Bombassaro (1992). Na acepção do autor, há dois modos possíveis de se interpretar o uso da expressão “saber”: O primeiro está ligado à crença, já que ‘saber’ implica em ‘crer’, ou seja, ‘saber’ significa “crer em”, que indica uma crença pessoal em algo (que está sendo afirmado). O outro modo de interpretação do ‘saber’, está relacionado ao ‘poder’. Nesse caso, dizer que ‘se sabe’ equivale a dizer que ‘se pode’. Ainda segundo o autor, a noção de saber indica: “ser capaz de”, “compreender”, “dominar uma técnica”, “poder manusear”, “poder compreender”.

Meus esforços concentraram-se na investigação do que pensam as professoras em exercício sobre seus próprios trabalhos e, também, que relações elas

estabelecem entre os conhecimentos adquiridos em espaços formais de ensino e aqueles construídos ao longo da carreira.

Busco nas contribuições de Tardif (2007) amparo à formulação dos objetivos e das finalidades que orientaram a realização da pesquisa, uma vez que concordo quando o autor afirma o caráter plural de saberes necessários à docência e considera que muitos desses saberes são oriundos tanto da trajetória pessoal como profissional dos professores.

Para a concretização dos objetivos que orientaram a investigação, foi central a leitura do livro intitulado *Saberes docentes e formação profissional*, de autoria de Maurice Tardif, publicado no Brasil em 2007, no qual o autor propõe uma classificação de quatro diferentes tipos ou fontes de saberes.

Na esteira das formulações de Tardif (2007), encontro em Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012) uma importante síntese sobre os quatro tipos de saberes implicados na atividade docente.

Saberes da Formação Profissional, inicial e/ou continuada (...) se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional, os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação; saberes disciplinares, são os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento, (...) produzidos e acumulados pela sociedade, ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais; saberes curriculares, são conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares) (...); e, por fim, os saberes experienciais, (...) que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser (CARDOSO, DEL PINO E DORNELES, 2012, p. 3).

Na acepção do autor, “os saberes experienciais não são saberes como os demais, ou seja, são formados de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. (TARDIF, 2007, p.54).

Conforme analisa Vasconcellos (2002), o conceito de *habitus*, desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, apresentado no livro “Trabalho e

trabalhadores na Argélia”, publicado no ano de 1963, é entendido como a incorporação, pelo sujeito, das condições históricas e sociais passadas no decorrer de sua vivência pessoal ou social. Esse *habitus* é formado por estruturas que funcionam como predisposições para a prática, ou seja, aquilo que é tomado como atitude na prática é gerado por essas estruturas.

Um elemento muito importante no conceito de *habitus* é que esse pode ser agente modificador da prática. Todos os saberes produzidos, seja na vida pessoal ou profissional (bem como na formação), formam o *habitus* que será acionado pelo sujeito, muitas vezes, nas situações presentes em sua prática. “O *habitus* traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais, estéticos” (VASCONCELLOS, 2002, p. 79).

Para os interesses deste estudo, faz-se necessário pensar com que saberes os professores operam em situações práticas, de que tipo, como são constituídos e de que forma eles poderão ser incorporados ao *habitus* de cada professor, também em seu período de formação.

Como explica Nogueira e Nogueira (2006), “o *habitus* [...] funcionaria como um princípio flexível (um senso do jogo) que permitiria ao indivíduo se adaptar ou mesmo improvisar, dentro de certos limites, diante de cada nova situação” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 104).

O conceito de *habitus* pode ser melhor compreendido em conjunto com outro conceito também desenvolvido e discutido por Bourdieu: o conceito de campo. Segundo Nogueira e Nogueira (2006), o conceito de campo é utilizado por Bourdieu para se referir a certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado.

Nas palavras dos autores, “[...] cada campo de produção simbólica seria, então, palco de disputas – entre dominantes e pretendentes – relativas aos critérios de classificação dos bens simbólicos produzidos e, indiretamente, das pessoas e instituições que os produzem” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 31 e 32).

É importante lembrar, também, uma outra importante contribuição de Tardif (2007), quando afirma que

[...] os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. (TARDIF, 2007, p.40).

Nas palavras do mesmo autor, “é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais” (TARDIF, 2007, p. 241).

Observo, na esteira de Tardif (2007), que, na formação de professores, se ensinam teorias com escassa ou nenhuma relação com o ensino. Sendo assim, é natural que essas teorias não tenham eficácia, nem valor simbólico, nem prático para esses futuros professores.

Conforme analisa Tardif (2007),

(...) a relação docente com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2007 p.36)

Partindo desses pressupostos, pretendi investigar como os professores imersos em suas subjetividades, atuam e retraduzem esses saberes, ou seja, dar voz e cientificidade aos saberes produzidos no cotidiano escolar.

Acredito, junto com Medeiros (2009) que

a partir da identificação das percepções, apreciações, ações geradoras de práticas e representações na vida familiar, escolar e profissional do docente, tem-se o entendimento que sua prática pedagógica não é uma construção puramente intelectual e sim fruto da incorporação de disposições. (MEDEIROS, 2009, p. 10).

Assim, a pesquisa foi conduzida na direção de responder as seguintes questões: Que saberes os professores mobilizam em situações práticas? De que tipo? Como são constituídos? De que forma eles poderão ser incorporados ao *habitus* de cada professor também em seu período de formação?

Considero que refletir sobre essas questões contribuirá na produção de conhecimentos que poderão servir de base à incorporação de novos elementos ao *habitus* dos futuros professores, ou seja, nas práticas formativas no contexto do Curso de Letras – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa.

Acredito, também, que a escuta atenta do que tem a dizer os professores atuantes na rede pública de ensino contribui para o reconhecimento de que esses

profissionais se constituam em fontes interessantes de saberes que não podem (e nem deveriam!) ser desprezados ou desconsiderados em tempos de formação de “novos professores”!

Como recomenda Tardif (2007),

[...] 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 válidos. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva na forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e saber ser[...] (TARDIF, 2007, p. 39)

É importante destacar, porém, que propor maior valorização de saberes experienciais, ou seja, daqueles produzidos na prática, não implica na desqualificação de saberes profissionais ou curriculares. O que se defende aqui é uma maior articulação entre eles. Creio que os esforços para trazer à tona saberes produzidos, cotidianamente, nos contextos escolares contribua para o fortalecimento da compreensão de que ser professor requer muito mais do que a mera reprodução ou aplicação de saberes acadêmicos.

3 - METODOLOGIA

O presente trabalho de conclusão de Curso (TCC) parte de uma concepção primária de pesquisa de campo, tal como proposto por Gil (1999), p. 45):

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. (...) A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos (...) ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (GIL, 1999, p. 45).

Na finalidade de responder as questões que orientaram a pesquisa, adotei procedimentos relativos a estudos tanto de tipo quantitativo como qualitativo, ou seja, utilizei diferentes instrumentos para a coleta de informações. Como sugere Fonseca (2002, p.20) “a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”.

A primeira etapa de execução do estudo envolveu uma revisão da produção disponível sobre o tema, ou seja, a leitura de artigos e de livros publicados que abordam e propõem uma tipologia sobre os saberes inerentes às práticas docentes, bem como suas fontes de aquisição. Nessa fase, foram centrais as contribuições de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif (2000), Tardif e Lessard (2007), Tardif (2007).

Na segunda etapa, estabeleci os critérios observados na identificação de informantes, ou seja, defini estratégias para conhecer o universo de professores/as que atuam no ensino da Língua Portuguesa e/ou na Língua Espanhola nas sete escolas de ensino fundamental mantidas pela rede pública municipal de ensino de Jaguarão, situadas em áreas urbanas.

Cabe destacar, que a escolha por delimitar a atuação dos/as docentes nos anos finais do Ensino Fundamental se justifica em razão de eu haver realizado meus dois estágios curriculares, nas duas línguas, nessa etapa da Educação Básica.

Contatei, no começo do mês de agosto de 2017, com gestoras da SMED (Secretária Municipal de Educação e Desporto), na perspectiva de ter acesso a dados funcionais das professoras. Porém, fui informado de que as informações requeridas exigiriam uma consulta extensa, ou seja, a funcionária encarregada pelo Setor de

Recursos Humanos teria que dedicar um longo tempo à consulta, em razão da forma como o sistema de dados está organizado.

Devido a esse fato, decidi recorrer ao auxílio das gestoras das sete instituições e buscar as necessárias informações, diretamente, nas escolas. Esse levantamento possibilitou identificar 23 professoras, com atuação em uma e/ou ambas as línguas: materna e/ou estrangeira.

Conforme recomenda Fonseca (2002, p.33), “é através do questionário que é possível conhecer os representantes de uma população-alvo, sendo estes considerados como instrumento de pesquisa”.

Para agilizar o processo de caracterização do universo de professoras envolvidas no ensino dos já mencionados componentes curriculares, elaborei um formulário que foi entregue, em cada escola, para preenchimento das professoras, composto dos seguintes itens: escola a qual pertencia; nome completo; idade; gênero; tempo de atuação no magistério; tempo de atuação na escola; formação de nível médio, com indicação do ano de conclusão do curso; formação de nível superior, com indicação do ano de conclusão do curso; formação em pós-graduação *Lato Sensu* ou *Strictu Sensu*, com indicação do anos de conclusão de cada curso; tempo de atuação no ensino tanto da Língua Portuguesa como da de Língua Estrangeira – Espanhol. Destaco que, do total de 23 professoras, 18 responderam ao formulário, no período de 28 de agosto a 12 de setembro de 2017.

Após o reconhecimento do Universo (dezoito professoras), o esforço seguinte foi o de organizar as informações coletadas em quadros síntese, como forma de analisar características recorrentes ou divergentes entre as informantes. Esse “mergulho” nos dados permitiu-me verificar a possibilidade de organizar as informações fornecidas pelas 18 (dezoito) professoras, em três grupos diferentes: idade, formação e tempo de atuação no magistério. A partir dessa etapa, selecionei 10 (dez) potenciais participantes na pesquisa. O movimento seguinte foi o de elaborar um roteiro com 15 questões e contatar com cada uma das dez professoras, a fim de consultá-las sobre seu interesse em conceder uma entrevista de tipo estruturada.

Busquei em Britto Júnior; Feres Júnior (2011), aporte para defender esse procedimento metodológico:

(...) a entrevista estruturada ou formalizada se desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados (...). Por possibilitar o tratamento quantitativo dos

dados, este tipo de entrevista torna-se o mais adequado para o desenvolvimento de levantamentos sociais. (BRITTO JÚNIOR; FERES JÚNIOR, 2011, p. 240)

Levei também em consideração que tal procedimento metodológico poderia me trazer algumas vantagens, como a abreviação do tempo e a definição do *corpus* do estudo, tal como recomendam Britto Júnior e Feres Júnior (2011):

Algumas das principais vantagens em se utilizar a entrevista estruturada estão na sua rapidez e no fato de não exigirem exaustiva preparação dos pesquisadores, o que implica em custos relativamente baixos. Outra vantagem é possibilitar a análise estatística dos dados, já que as respostas obtidas são padronizadas (...). (BRITTO JÚNIOR; FERES JÚNIOR, 2011, p. 240 - 241)

O contato com as dez professoras resultou na adesão espontânea à pesquisa por parte de 8 (oito) professoras, as quais foram entrevistadas, nos seus espaços de atuação, no período de 20 de setembro a 4 de outubro de 2017.

O roteiro de entrevista foi composto pelas seguintes questões: 1) Por que escolheu atuar no Magistério?; 2) Quais os principais desafios enfrentados no início da carreira?; 3) Quais os saberes indispensáveis à construção da identidade docente? Indique fontes de aquisição desses saberes; 4) Quais os saberes implicados na prática profissional? Indique fontes de aquisição desses saberes; 5) Quais os atuais desafios enfrentados no exercício profissional?; 6) Considera que sua formação inicial (graduação) o preparou para o exercício profissional? Por quê?; 7) Considera que realizar cursos de formação continuada (Pós-Graduação e/ou atualização) contribui para qualificar sua atuação profissional? Por quê?; 8) Considera que sua atuação se transformou com o passar do tempo? Por quê?; 9) Seu tempo de experiência no magistério contribuiu para o enfrentamento de desafios? Quais? Por quê?; 10) Considera que o (s) espaço (s) escolar (es) em que atuou/ atua interferiu positiva ou negativamente em sua prática? De que forma?; 11) Considera que a convivência cotidiana com os/as colegas contribua para qualificar sua prática? De que forma?; 12) Como adquiriu os conhecimentos necessários à sua prática docente?; 13) Considera que sua experiência pessoal/ história de vida tenha impactado sua atuação profissional? De que forma?; 14) Sente-se valorizado no exercício profissional? Justifique sua resposta; e, por fim, 15) Considera que a convivência com os/as estudantes tenha lhe ensinado algo não aprendido em cursos de formação? Justifique sua resposta.

Cabe ressaltar que, para validar e proteger tanto o pesquisador como os pesquisados, antes da realização das entrevistas, foram informados os objetivos e as finalidades da pesquisa e foi solicitado que cada professora acusasse sua concordância em participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Após finalizar as entrevistas, cujas respostas foram gravadas e, posteriormente, transcritas/ digitalizadas, a etapa seguinte envolveu a organização/ sistematização das informações em quadros-síntese, na perspectiva de identificação de tônicas – palavras-chave, ou melhor, para a identificação de categorias, nos termos propostos por Bardin (1977).

Levei em consideração os procedimentos propostos por Bardin (1977 *apud* Monzzato e Grzybovski, 2006, p. 734), nos seguintes termos: [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimento relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Conforme adverte a Bardin (1977, p 101), “O analista, tendo a sua disposição resultados significativos e fieis, pode então propor inferências e adiantar interpretações relativas aos propósitos dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

A análise exaustiva das respostas das participantes permitiu a identificação de seis categorias, tal como explica Bardin (1977)

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida por reagrupamento segundo o gênero (analógico) com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registros, no caso da análise de conteúdo) sobre um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos [...] (BARDIN, 1977, p. 117)

Os resultados dessa etapa são apresentados em seis subtítulos da seção que segue: A Escolha Profissional; O ingresso na carreira do Magistério; Implicações do tempo nas práticas docentes; Identidades pessoais X Identidades Profissionais; Valorização ou (des) valorização da profissão docente: uma questão de olhar; Interações que se dão no cotidiano escolar.

4 – CATEGORIAS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A seleção das participantes considerou alguns critérios, tais como: áreas de atuação no ensino (Língua Portuguesa e Língua Espanhola), idade, tempo e tipo de formação, tempo de atuação no magistério, bem como a adesão espontânea das professoras ao estudo.

A delimitação do universo trouxe à tona uma questão que merece alguns comentários, ou seja, as vinte e três docentes que atuam no ensino das línguas – materna e estrangeira/ espanhol - são do sexo feminino, fenômeno que confirma o que os estudos nacionais descrevem, ou melhor, a carreira docente é composta majoritariamente pelo sexo feminino.

Diversos fatores intervêm na escolha de uma profissão, tais como a história de vida e o contexto social, como nos explica Madalazzo (2010 *apud* Cruz 2012)

Com a maior participação das mulheres no mercado de trabalho nas últimas décadas, muitas barreiras foram rompidas. No Brasil, entre as décadas de 1970 e 2000, a participação feminina no mercado de trabalho passou de 12% para 50% e avançou em ocupações tidas como masculinas, como a carreira militar, engenharias, advocacia, medicina, jornalismo, mecânica, construção civil, entre outras, mas não deixou de manter-se naquelas consideradas como femininas, a exemplo da enfermagem, biblioteconomia e o magistério, principalmente de nível básico. (CRUZ, 2012, p.49).

Uma importante questão a destacar é que, no início do estudo, havíamos definido entrevistar em torno de dez professoras, sendo que, para além dos critérios previamente estabelecidos, tivéssemos pelo menos uma atuante em cada uma das sete escolas da rede pública municipal de ensino de Jaguarão.

No entanto, das dez professoras previamente selecionadas, somente oito aceitaram conceder a entrevista.

Outro aspecto que caracteriza as professoras participantes da pesquisa diz respeito a seu local de nascimento, ou seja, entre as oito professoras entrevistadas, cinco são naturais da cidade de Jaguarão, uma é natural da cidade de Pinheiro Machado – RS; outra da cidade do Rio de Janeiro e uma é natural da cidade de Rio Branco/Uruguai.

Para a formação das categorias, inicialmente, procedi a análise do material registrado buscando encontrar recorrências/ tônicas/ ideias que se repetissem nas

respostas das participantes às questões propostas. Em seguida, realizei uma avaliação buscando verificar se essas recorrências refletiam os propósitos da pesquisa.

Na etapa subsequente, procurei enriquecer o sistema mediante um processo divergente, incluindo as estratégias de aprofundamento, ligação e ampliação.

Organizar o material significa processar a leitura, segundo critérios de análise de conteúdo, conforme algumas técnicas, tais como: fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes e, ainda, criação de códigos para facilitar o controle e o manuseio. Dessas ações, resultaram a organização de quadros nos quais estão explicitadas as temáticas que, recorrentemente, se fizeram presentes nos relatos das participantes do estudo.

Nessa etapa, ao considerar que a leitura das informações coletadas, através das entrevistas, depende, tal como recomenda Fonseca (1999, p. 69), “da lente usada para examiná-los”, meu esforço foi dirigido para que “meus modos” de significar as experiências de “outros” não fossem regulados por saberes-verdades que impedissem a emergência de significados e sentidos particulares trazidos à tona, através das respostas das participantes às questões de entrevistas, espontaneamente concedidas.

Considerando que a construção de categorias emerge do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa, a construção do conjunto inicial de categorias esteve aberta para que, na medida em que estreitava minha relação com o material, ele pudesse ser modificado, num processo dinâmico de constante confronto entre teoria e os dados, o que resultou em novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse.

A última etapa consistiu em um novo julgamento das categorias quanto a sua abrangência e delimitação.

Apresento, no que se segue, a discussão teórica das categorias que resultaram da sistematização e análise dos discursos das participantes.

4.1. A Escolha Profissional

Nessa categoria busquei analisar os motivos que levaram as participantes a escolherem a carreira docente, nas décadas de 70, 80 e 90, contexto sócio histórico em que ingressaram no magistério.

O estudo sobre a escolha pelo magistério, como profissão, impôs descrever as principais motivações que levaram ou ainda levam à docência. A pesquisa possibilitou identificar três motivos que determinaram as escolhas das entrevistadas: (1) a escolha está fortemente ligada a questões socioeconômicas; (2) às relações familiares; (3) à vocação.

No que tange as razões socioeconômicas, percebi que a maioria das informantes pertencem à geração da década de 70, período em que, na sociedade brasileira e, também, uruguaia, os papéis sociais atribuídos às mulheres eram subordinados ao “olhar masculino”, ou seja, a elas estavam reservadas “certas profissões.

Ao abordar sobre a escolha profissional, é importante levar em consideração o contexto histórico, social, cultural, econômico da sociedade, que se encontra em constante transformação e incide na vida dos sujeitos e na relação destes com o mundo do trabalho (MACHADO, 2017, p 14746).

Nos depoimentos das professoras, foi possível perceber que o Magistério era a opção que, naquele momento, era a mais viável para a maioria delas, visto que residiam em cidades interioranas, ou seja, espaços territoriais sem muitas oportunidades de ingresso no mercado de trabalho. Nesse sentido, a formação inicial de nível médio, ou seja, o Curso de Normal (denominação utilizada na época) mostrava-se atraente como imediata fonte de renda.

S1 - Olha... inicialmente, vou te dizer que naquele ano [que já tenho 26 anos, né, de sala de aula], então, naquele tempo, aqui em Jaguarão, não tinha muita opção na cidade. Não foi nem assim porque eu gosto. Fui fazer porque não tinha como eu ir para outro lugar e tal, entendeu? Foi por isso! E depois fui adquirindo gosto e fui vendo que eu tinha jeito com as crianças e que eu gostava realmente.

S2 - Bom, quando escolhi era porque era a única opção na cidade, econômica, que eu podia fazer. Mas, não existe uma escolha. Não posso dizer “eu escolhi porque na época eu tinha consciência que eu gostava”. Não!

Creio ser pertinente destacar que entendo que a profissão docente foi impactada por dois importantes processos: o processo de feminização (no qual a profissão passa a envolver características, no geral consideradas femininas) e o processo de feminilização (no qual a profissão era predominante masculina e o gênero feminino passou a executá-la).

Nessa perspectiva, encontro na pesquisa de Fanfani (2006 *apud* Papi, 2014) uma descrição da supremacia da presença feminina no exercício da docência.

Cabe ressaltar, ainda, que conforme dados da UNESCO (2004) sobre o perfil dos professores brasileiros atuantes no Ensino Fundamental e Médio em escolas urbanas, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens, sendo que a atuação feminina se dá, em sua maioria no Ensino Fundamental. (PAPI, 2014, p. 207).

O contato com esses dados contribuiu para pensar sobre essa maciça participação feminina no magistério. Porém, é importante destacar que a concepção de feminização na docência não está ligada à dicotomia masculino/ feminino. Busquei em Papi (2014) descrever a escolha, tratando a ideia de gênero e não de sexo:

[...] percepção social e historicamente construída de que a mulher tem aptidões que se desenvolvem desde o seu nascimento, sendo o ensino para crianças a oportunidade de colocá-las em prática. Conforme Garcia e Anadon (2006), essa percepção que tem a ver com a função materna – que envolve princípios de atenção, afeto e cuidados – ainda é associada ao exercício do magistério nos anos iniciais de escolarização. (PAPI, 2014, p.207).

Essa questão é importante, porque ao se tratar de sexo estou considerando que as questões biológicas não se mostram pertinentes e nem validas para esta pesquisa. Assim, considero que ao trabalhar com a conceito de gênero feminino, estarei tratando do papel sócio histórico destinado à mulher.

Em relação ao segundo fator para a escolha da carreira do magistério, encontro a influência da família, ou seja, percebo fatores emocionais que levaram à determinada escolha. Destaco algumas respostas de professoras cuja escolha parece ser resultado de um processo de identificação com algum familiar e, também, aquelas que responderam, positivamente, aos apelos de familiares.

S4 - Yo vengo de una familia de maestro, ambiente familiar fue influencia de mi decisión.

S5 - Escolhi por incentivo da família.

S6 - Minha mãe dava aula particular também. Então acho que já traz, né? Minhas irmãs também escolheram a profissão magistério

Nesse estudo, também, pude constatar que a família serviu de estímulo para o ingresso de uma jovem no magistério, mais especificamente, sua escolha pelo ingresso no Curso de Letras se deu como forma de “afirmação de identidade”.

S7 - Primeiro por que ela não me disse. Se ela (minha mãe) tivesse me dito, a gente poderia ter corrigido os erros e ter enviado as cartas. Então, ela cometeu dois erros de não ter me dito que as palavras estavam erradas e

não ter enviado! Então eu fiquei esperando uma coisa que não veio e minha vó também ficou esperando. Na época, a gente não tinha telefone e o meio de se comunicar era através de cartas. Aquilo me lançou um desafio: “Eu vou mostrar que sei escrever e sei escrever bem!” Eu sempre gostei de desafios e sempre fui estudiosa! Eu nunca fiquei de recuperação em nenhum momento dos meus estudos! Eu sempre fui muito estudiosa e aí eu provei para ela que eu poderia ser boa em português! Aí as coisas foram acontecendo. Eu terminei as series iniciais, finais e médio. Segui e fui para a carreira de letras mesmo. Estou satisfeita!

Nessa categoria encontrei, ainda, quem acredite que a escolha profissional é naturalmente resultado de “um tipo de chamado”, ou seja, uma vocação. Essa visão é considerada, por muitos estudiosos, como idílica, sem vinculação com o real. Mais do que isso, os discursos que se inscrevem nessa lógica remetem a uma determinada época.

S6 - por gostar de tratar com crianças e adolescentes e vocação!

Para melhor compreender essa concepção de escolha profissional como “vocação”, encontro uma reflexão de Rabelo (2017):

A profissão docente envolve todo um arcabouço histórico-social que alude a uma “vocação”, a uma missão que deveria ser mais importante do que a própria compensação financeira e que influencia o docente a pensar que é um “dom” pessoal, que ele nasceu para isso. (RABELO, 2017, p.60).

Considero que ao escolher uma profissão, optamos por carregar marcas dela, como, também, imprimir marcas nessa carreira. Nessa perspectiva, a segunda categoria analisada destaca desafios enfrentados no início de carreira.

4.2. O ingresso na carreira do Magistério

Se na categoria anterior refleti sobre a problemática da escolha da profissão, na segunda categoria busco analisar como deu-se o momento inicial da carreira das entrevistadas.

Tem-se, por senso comum, que é no início da profissão que os professores se afirmam, e que o desenvolvimento do trabalho é responsável por desfazer certas concepções sobre o papel do professor, tais como: “o professor é dono da sala de aula”, “a formação inicial é suficiente para o enfrentamento dos problemas do dia-a-dia escolar”, crenças que, entre outras, são reforçadas no contexto de cursos de formação universitária.

Acredito que, a exemplo do que aconteceu comigo, tanto os estagiários como os professores iniciantes passaram por um certo “estranhamento” entre o que esperavam encontrar e a realidade.

Na verdade, o choque com o real se refere à assimilação de uma realidade complexa que se apresenta incessantemente diante do novo professor, todos os dias que Deus dá. Essa realidade deve ser constantemente dominada, particularmente no momento em que se está começando a assumir suas funções (tradução livre). (VEENMAN *apud* TARDIF, 2007, p. 82)

É no começo da carreira que a subjetividade (saber fazer, próprio de cada sujeito) se torna o centro da atenção do professorado. Essa centralização ocorre pelo fato de haver uma supervalorização dos saberes institucionalizados e um apagamento da instrumentalização dos estudos de saberes unívocos produzidos nas salas de aula, na formação inicial.

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. (TARDIF, 2007, p.14)

Portanto, é possível dizer que a subjetividade é baseada no saber plural e temporal: história de vida, família, teorias aprendidas em sua formação. É interessante pensar que é na subjetivação docente que se encontra a base do saber advindo da experiência.

No presente estudo, não há informantes que estejam na fase inicial de sua carreira, ou seja, todas as professoras que atuam na área já acumulam alguns anos de experiência no magistério, sendo que algumas já se encontram na etapa final da carreira. Porém, recordam, com facilidade, de seus tempos de iniciantes.

Conforme recomenda Tardif (2007, p. 234 - 35), faz-se importante refletir sobre “os saberes experienciais ou práticos para se compreender mais a respeito dos saberes produzidos pelo trabalho docente”. Nesse sentido, a atuação profissional é pensada com uma fonte de saber, porém, negada ainda, na maioria das vezes, pela academia.

Para a universidade tradicional, para obter o desejado sucesso, o “futuro professor” precisa apropriar-se de saberes acadêmicos/ disciplinares e curriculares.

Tardif (2007), descreve quais as fontes desses tipos de saberes enraizados na formação inicial:

Em sua prática, os profissionais devem-se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação. (TARDIF, 2007, p.247)

Como já anunciado em outra parte deste trabalho, objetivo contribuir para o reconhecimento da necessária sistematização de saberes práticos, ou seja, daqueles produzidos pelos professores em seus espaços de atuação, pois acredito que, assim, se possa qualificar e ampliar as reflexões acerca dos desafios enfrentados no exercício profissional.

Essa necessidade está exposta nos discursos dos sujeitos entrevistados:

S1 - Olha, no início da carreira, foi que, assim, que muita coisa eu não tinha noção de como agir na sala de aula, não tinha um certo domínio.

S2 - Mudam um pouquinho o modo, o tempo. Como te disse! Mas, os desafios são os mesmos, vão ser sempre os mesmos, porque, é novo! É novo!

S3 - Ah, no início da carreira, a gente faz o magistério e aprende várias coisas e acha que sai dali preparada para dar aula! É aí a gente chega nas turmas e aí a gente se dá conta que são alunos de realidades diferentes!

Apesar de os sujeitos entrevistados serem de gerações distintas, foi possível perceber que eles reconhecem que os saberes indispensáveis a sua atuação profissional não provêm apenas da academia, mas, também, são construídos no dia-a-dia de seu trabalho na escola, crença mencionada, por exemplo, na afirmação da seguinte entrevistada:

S2 - A gente acaba vendo o que eu tô vendo, eu tô assistindo hoje de manhã, porque, eu tenho estagiária aqui. E outro dia estava com uma menina prestes a desistir, depois até... [não, eu não posso desistir!]. Ela saiu daqui querendo desistir, porque ela encontrou outra realidade. Não sei se ela estava esperando tudo isso, se ela estava preparada e precisam saber. Não sei se os professores estão passando isso para esse pessoal que está chegando hoje, né? Para trabalhar na docência, o que é diferente, não sei! Não quero levar a falhas, mas, talvez esse pouco tempo de contato com a escola, depois essas dificuldades, não é despreparo, é choque de realidade! As realidades são bem diferentes do que é apresentado lá, do que a gente tem aqui. Eu sei que a faculdade questiona, mas, às vezes, ela não pode questionar tanto um professor! Eu que falo! E que falo com segurança, porque eu estou aqui nesta escola há quase 30 anos, desde o estágio estou nessa escola.

Quero reforçar aqui a ideia de que a universidade poderia construir um outro olhar para os saberes que são produzidos nas salas de aula, importância destacada por Tardif (2007), na seguinte passagem:

Que se pare de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que eles passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento. Isso significa, noutras palavras, que a produção dos saberes sobre o ensino não pode ser mais o privilégio exclusivo dos pesquisadores, os quais devem reconhecer que os professores também possuem saberes, saberes esses que são diferentes dos conhecimentos universitários e obedecem a outros condicionamentos práticos e a outras logicas de ação[...] (TARDIF, 2007, p. 239).

Nessa perspectiva, creio que urge essa mudança de olhar para a formação dos novos docentes, repensar como estão estruturados os cursos que os preparam para o exercício do magistério; envolver, não apenas os saberes oriundos das disciplinas constantes nos currículos, mas, sim, resgatar saberes construídos na trajetória dos sujeitos-cidadãos/ estudantes, bem como estimular a produção e de “novos saberes” que devem ser legitimados.

Nas palavras de Tardif (2007),

o que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitam a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebam e processam esses conhecimentos e informações[...]” (TARDIF, 2007, p. 242).

É preciso considerar que os acadêmicos que hoje estão nas universidades logo estarão nas salas de aula e, certamente, enfrentarão os mesmos dilemas enfrentados tanto por mim como pelas participantes deste estudo, caso não sejam concebidas novas formas de conduzir o ensino, ou seja, de garantir, ao longo da formação, espaços de interação entre os “futuros” e os “professores de carreira” não restritos somente às práticas de estágios curriculares, o que significa propor a participação ativa/ o envolvimento de professores que estejam produzindo saberes experienciais em contextos de formação.

Aqui cabe destacar uma importante advertência de Tardif e Gauthier (1996 *apud* Cunha, 2007) quando apontam para uma necessária diferenciação entre “saberes de experiência” e “saberes da experiência”. Para os referidos autores, os “saberes de experiência” se referem aos saberes adquiridos no cotidiano diário de cada um e os “saberes da experiência” são aqueles relacionados à prática do professor, à prática docente.

Nas palavras de Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218), “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”.

4.3. Implicações do tempo nas práticas docentes

A análise da terceira categoria me impôs refletir sobre o “vivido” em diferentes tempos e espaços tanto de formação como de práticas, ou melhor, as interações que se constroem entre sujeitos de diferentes gerações.

Para uma melhor compreensão do que pretendo abordar, denomino como geração X a que corresponde aos professores em final de carreira, ou seja, aqueles que já acumulam mais de vinte e cinco anos de atuação no magistério; geração Y a que corresponde aos docentes com quinze anos de carreira; e geração Z os estudantes que, atualmente, frequentam as escolas, tal como propõe Neto e Franco (2010):

A geração X nasceu entre 1965 e 1978 e foi marcada, de um lado, pelos movimentos hippies e pela revolução sexual, e de outro lado, pela experiência do desenvolvimentismo, das ditaduras, da crise econômico-energética e seu consequente desemprego. (NETO e FRANCO, 2010, p.13)

A geração Y nasceu entre 1979 e 1992 e foi profundamente marcada pela revolução tecnológica, pela globalização, em todos os seus aspectos, e também pelas questões ecológicas. (NETO e FRANCO, 2010, p.13)

A geração Z é composta por indivíduos que nasceram a partir de 1993 e que estão, portanto, na faixa de 0 (zero) a 17 anos. Os indivíduos a ela pertencentes, mais do que a anterior, são aqueles do mundo virtual: internet, videogames, baixar filmes e músicas da internet, redes sociais, etc. (NETO e FRANCO, 2010, p.14)

A partir dessa premissa, procuro compreender como a atuação mostrou-se uma fonte fértil de saberes modificadores da atuação profissional das participantes do estudo. Tardif (2007), descreve de uma forma simples e objetiva a ação do tempo na vida profissional desses educadores:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa a si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional (TARDIF, 2007, p.57)

Portanto, entendo que os tempos de práticas, ou ainda, as práticas em diferentes tempos contribuem, sobremaneira, à permanente e contínua formação da identidade docente. Os saberes construídos e incorporados às práticas, em tempos de práticas, formam o que Tardif (2007) denomina como “*habitus*”, descrito assim pelo autor:

Os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais. Suas técnicas não se apoiam nas ciências ditas positivistas, mas sobretudo, nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns, sociais, baseados na linguagem natural. (TARDIF, 2007 p. 136).

Para entender melhor o conceito de *habitus* refiro uma importante contribuição de Nogueira e Nogueira (2006):

A bagagem herdada por cada indivíduo não poderia ser entendida, no entanto, simplesmente, como um conjunto mais ou menos rentável de capitais que cada indivíduo utiliza a partir de critérios definidos de modo idiossincrático. Como já foi dito, segundo Bourdieu, cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições para a ação, que seria transmitido aos indivíduos na forma do *habitus*. A ideia de Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p.22)

O presente estudo possibilitou perceber que o “saber ensinar” está em permanente e contínua construção, no dia-a-dia, o que me leva a problematizar a crença de que os/as recém egressos de cursos de formação acadêmica detenham os necessários e ilimitados saberes para o exercício profissional, tal como afirma Tardif (2007, p 61): “Para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber ensinar”

Encontro, nos dizeres das entrevistadas, elementos que legitimam tal compreensão, especialmente quando valorizam a importância dos saberes práticos no enfrentamento de situações cotidianas dos espaços de ensino. Nesse sentido, parece-me oportuno destacar que a socialização de saberes práticos dos professores possa ser de grande valia à formação dos futuros professores.

S2 - Ah! É tudo novo” A gente tinha orientadores, tínhamos 5, 6 orientadores dentro da sala de aula. E os desafios eram diários, porque é novo, porque dar

aula vai ser sempre novo, por mais, que a gente esteja ali numa sala de aula com o professor nos passando e dando coisas, nos dizendo que é A, B, C, D, que é assim que a gente tem que agir! Quando a gente chega na sala de aula e vira “Eu sou a professora e 30 alunos me olhando” [Silêncio]... é novo!

S3 - Ah, no início da carreira a gente faz o magistério, aprende várias coisas e acha que sai dali preparada para dar aula! É aí a gente chega nas turmas e aí a gente se dá conta que são alunos de realidades diferentes!

S5 - Acredito que o maior desafio enfrentado no início da carreira, entre outros, seja a falta de segurança e experiência na prática docente.

Acredito que a consideração de tempos – de formação e de práticas – se torna uma reflexão indispensável quando se pretende compreender que “nunca estaremos prontos”!

Destaco aqui uma importante advertência trazida por Guimarães (2004 *apud* Silva, 2009) sobre essa questão:

Há que considerar que a categoria formação de professores abarca, de forma ampla, muitas outras categorias que, além de caracterizá-la, a determinam num curso de formação inicial. Ou seja: em se tratando da relação entre a teoria e a prática, as pesquisas têm mostrado que os egressos de cursos de formação inicial em licenciaturas não têm recebido um “preparo” - formação suficiente para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano da sala de aula. Baseados no modelo da racionalidade técnica, os programas de ensino estão sendo trabalhados de forma independente da prática e da realidade das escolas. (GUIMARÃES, 2004 *apud* Silva 2009, p.1).

Nas respostas das entrevistadas percebi um distanciamento entre o que é afirmado na academia e o que realmente acontece nas salas de aulas. Oliveira e Tomazetti (2012) argumentam o seguinte sobre esse distanciamento:

(...) os atuais currículos de muitas licenciaturas brasileiras reforçam, ainda, essa tese, na medida em que insistem em oferecer aos acadêmicos disciplinas as quais se limitam a apresentar teorias que, ao se encontrarem descontextualizadas, pouco colaboram para a compreensão da subjetividade presente em nosso mundo contemporâneo – em particular, aquela protagonizada pelos adolescentes e suas repercussões para a prática docente. (OLIVEIRA e TOMAZETTI, 2012, p.114)

Essa concepção vai ao encontro do que relata o sujeito 4, quando avalia como as teorias que lhe foram ensinadas são teorias advindas de outros contextos e que muitas dessas teorias não são pertinentes a seu contexto de atuação.

S4 - tienes que se apoyar del teórico, pero, apoyarse no es colocar el teórico en clase, no. Es tienes veces, porque, ya fulano de donde ya no sé dónde... Y otra cosa, teóricos que ni si quiera son nuestros, que la realidad son bien diferente. Bien diferente porque los teóricos son, a veces, vienen de países de donde la gente tiene un nivel sociocultural alto, donde tiene una estructura para trabajar diferente donde la estructura familiar es diferente, es que no

tiene nada con nuestra realidad, entonces, ¡es bueno! Es excelente el donde, donde fue hecha, pero ¡no aquí! Las corrientes que nosotros queremos trabajar, no son, muchas veces, a nuestra realidad, y es donde se fracasa, es donde se fracasa, Porque... ¿Cómo nuestro sistema? Donde la escuela no tiene laboratorio, donde lo gobierno no apoyan la continuidad de los profesores estudiando porque hacen un curso. La gente que viene a dar el curso, no están capacitados o son solo teoría que no te sirve ¡para nada! Yo creo que corres por ahí. Que la gente, las teorías son buenas, son buenas, pero, vos tiene que saber ¡dónde vas aplicar!

A análise dessa categoria leva-me a refletir que se, ao longo da formação profissional, fossem oportunizados espaços de interação entre as gerações X, Y e Z, ou seja, entre professores com diferentes tempos de experiência e acadêmicos, talvez se pudesse favorecer com que os “estranhamentos” observados em tempos de práticas, nos estágios curriculares, tivessem menor impacto na construção das identidades dos futuros professores.

As respostas das entrevistadas revelam que, em seus primeiros contatos com os alunos, elas perceberam que os conhecimentos adquiridos nos espaços de formação continuada se mostram insuficientes para lidar com as constantes mudanças na sociedade e, por consequência, com os próprios alunos. Acredito que tal desafio poderia ser enfrentado se houvesse políticas que garantissem uma formação inicial e continuada mais condizente com a realidade.

S1 - E me pegasse bem no fim de carreira, então, tem como, lhe dizer. Claro não vou lhe dizer que tudo é perfeito, tem coisa que eu não fiz certo, entendesse? Tentei fazer, né, e acho que não fui feliz, ali [tempo], não alcancei meu objetivo. Ah, mais aqui eu alcancei! E tudo é assim, porque perfeito não existe. Não tem esse professor que diz assim: “eu sou perfeito, comigo não”. A gente aprende, eu mesmo estou me aposentando e estou aprendendo.

S2 - Não aprendi lá na minha faculdade. Eu nem lembro de ter discutido essa parte, sabe? A gente teve psicologia, mas era muito didática lá! Era muito conteúdo mesmo, né? Essa parte emocional tu aprendes com teus alunos, essa é a verdade, essa parte, emoção, amizade, companheirismo e aí só o tempo ali dentro. Foi uma coisa que é um caminhar novo, de uns 10, 15 anos prá cá! Eu passei a ser bem mais amiga dos meus alunos é coisa que realmente eu não fui, no início de carreira. Nos primeiros 15 anos, eram eles lá e eu aqui! Só transmitia conhecimento! Sabiam! Aprendiam! Muito bom, mas faltava esse lado humanizado do professor/aluno, do companheirismo, da amizade, das conversas. Hoje eu acho que é muito válido! Hoje eu gosto até mais desses momentos do que antes.

4.4. Identidades pessoais X Identidades Profissionais.

Na análise dessa categoria, considero importante problematizar diferentes processos que mesclam, articulam e conectam as múltiplas facetas constitutivas das

identidades docentes, bem como destacar que os espaços profissionais marcam essa construção. Novamente encontro em Tardif (2007) suporte para defender essa ideia:

Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo. (TARDIF, 2007, p. 56).

Compreendo que os saberes dos professores provêm de diferentes fontes, saberes esses que conformam e constituem suas identidades e seu fazer profissional, tal como se observa no relato que segue:

S2 - Aquele dia me marcou, marcou, como te digo, marcou a mãe, marcou a professora, marcou a profissional, marcou todo mundo porque aquele dia, foi uma tarde de reflexão que deixei ela de castigo com 2 anos de idade, e eu sei porque foi, porque aquele dia cheguei em casa totalmente sem paciência a que eu comprei uma briga aqui, hã! Ai eu repensei toda minha tarde aqui, tá aquele dia minha aula... Já foi.... Porque eu não consegui me concentrar na minha aula, quando cheguei em casa eu já era outra pessoa, outra mãe, não, outra profissional, outro tudo!

Mesmo que apenas dois sujeitos entrevistados tenham reconhecido em suas falas utilizarem os saberes advindos de suas histórias pessoais, percebo que os demais, de certa forma, também reconhecem que sua história pessoal tem íntima relação com sua história profissional, na medida em que as participantes relatam que suas práticas estão estreitamente ligadas às suas experiências em diferentes tempos de existência, tal como destaca Tardif (2007)

Os saberes profissionais são temporais em um terceiro sentido pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões indenitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças. (TARDIF, 2007, p.262)

Acredito, também, que por se tratar de um trabalho interativo com seu objeto de trabalho (outros seres humanos), instiga o professor a mobilizar suas emoções para melhor compreender e se relacionar com os demais agentes da comunidade escolar. Essa questão revela que os professores buscam/ acessam saberes construídos em diferentes espaços, que não só o escolar.

Nessa perspectiva, cabe lembrar uma outra importante contribuição de Tardif (2007) quando afirma

Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade faz parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, tudo o que ela é, torna-se, de certa maneira, um instrumento de trabalho. Nesse sentido ela é um componente tecnológico das profissões de interação. Essa tecnologia emocional é representada por posturas físicas, por maneiras de estar com os alunos (TARDIF, 2007, p. 142).

A carreira docente traz, em si, uma particularidade, uma vez que, diferente do que ocorre com outras categorias profissionais, a atividade docente envolve tanto tempos de preparação como de execução. É possível dizer, de forma simplificada, que a atividade docente envolve três momentos importantes e distintos: 1º Pré-aula; 2º a aula; e, por fim, 3º pós-aula, sendo que, em pelo menos dois desses momentos, ocorrem concomitantemente a vivências que, em muitos casos, se dão em ambientes não-escolares e envolvem outros atores com os quais os docentes interagem.

A esse respeito Tardif (2007) afirma que:

Como se sabe, ninguém pode deixar sua mente no trabalho, nem separá-la em funções distintas: uma para casa, outra para trabalho, outra para lazeres! *O trabalhador mental carrega seu trabalho consigo: ele pensa somente em seu trabalho (o que a maioria dos trabalhadores faz), mas seu pensamento é, em grande parte, seu trabalho.* É o que explica o caráter particularmente “envolvente” ou comprometedor desse tipo de trabalho, e a dificuldade de separar-se dele completamente e de estabelecer um limite preciso (TARDIF, 2007 p. 143).

Considero, nesses termos, que a docência é uma profissão condicionada às interações humanas, especialmente pela natureza de seu trabalho, ou seja, há de se refletir e valorizar, em espaços de formação, essas “outras dimensões da vida” de um professor que se fazem presentes, cotidianamente, nas salas de aula, conformando e formando, de forma indissociável, suas identidades profissionais/ pessoais. Um bom exemplo dessa concepção pode ser verificado na afirmação da seguinte entrevistada.

S7 - Na realidade, não existe uma identidade, estática, não existe, tu vai estar sempre reformando, sempre formulando, refazendo! Eu não criei está identidade ainda, eu só aprendi! E venho aprendendo sempre! e pra mim essa identidade é você ficar inquieto! Sempre, o professor tem que ser uma coisa inquieto, a gente tem que se sentir inquieto, incomodado! Se você se sentir acomodado, alguma coisa, tá mal. Pra mim é assim!

Reconhecer essa complexidade pode ser o primeiro passo na direção de se garantir, em tempos de formação profissional, espaços de reflexão acerca dos múltiplos aspectos que constituem e concorrem na construção da identidade docente.

4.5. Valorização ou (des) valorização da profissão docente: uma questão de “olhar”

A análise dessa categoria envolveu uma reflexão sobre o papel do professor na sociedade contemporânea, ou melhor, sobre o “lugar” que a sociedade tem “reservado” a esses profissionais e as representações sociais acerca do trabalho que realizam.

No primeiro momento, destaco que há leis educacionais que protegem e visam garantir certa valorização econômica, forma social de reconhecimento (ou não!) da importância desse profissional na formação da sociedade.

Como exemplos, destaco, além da determinação de um piso nacional, estabelecido, através da Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, para aqueles que exercem a profissão, base mínima e ainda não observada em muitos contextos, a aprovação da Lei nº 11.494/2007 que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e, também, o disposto no Plano Nacional de Educação – PNE (2014- 2024) se constituem em instrumentos legais que preveem a adoção de ações governamentais na direção de garantir tanto melhores condições de trabalho como incentivos à permanente qualificação ao exercício profissional.

Sobre essas conquistas, Pereira e Oliveira (2016) referem que

(...) diversas legislações surgiram com o intuito de promover a valorização dos profissionais da educação básica. A aprovação do FUNDEF, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a elaboração do Plano Nacional da Educação, a aprovação do FUNDEB e da Lei do Piso Nacional da educação, deram prioridade à formação, à carreira e às condições de trabalho para os profissionais do magistério (CUNHA, 2009). Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE–2014/2024), sobre o tema em pauta, destaca planos de carreira e piso nacional de salário. (PEREIRA, S. M. OLIVEIRA, V. M F. 2016, p.35)

Porém, é preciso reconhecer que a valorização dos profissionais da educação não se efetivará “por força de leis”! É preciso considerar os diversos contextos sociais em que essas identidades profissionais se afirmam ou não!

(...) a maioria dos discursos que hoje tratam do ensino e são veiculados pela casse política, pela mídia e pelos formadores de opinião – e frequentemente por vários professores universitários - questiona se os professores trabalham bastante, se trabalham corretamente ou se dão um bom acompanhamento aos seus alunos. Constata-se, por tanto, que a maioria das pessoas que se interessam pelo ensino fala sobre tudo, e até exclusivamente, daquilo que os professores deveriam ou não fazer, ao invés de se interessar pelo que fazem realmente. Todos os discursos mostram que o ensino é, no fundo, um “ofício moral” que serve sempre de lente de aumento para as angústias e inquietações da opinião pública. (TARDIF, 2007. p.116)

Sobre esse tema, as entrevistadas ressaltaram sentirem-se desvalorizadas, especialmente no que tange aos aspectos econômicos (baixos salários). Elas destacaram, também, a falta de condições materiais/ recursos para a execução de suas atividades (precariedade na infraestrutura das escolas e escassez de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos).

S2 - Se tu queres, tu vai ter que botar do teu bolso, tu vai ter! não tem disponibilidade de material é curto se tu quiser, as vezes, a gente tem que oferecer pro aluno, não é? Para fazer a prática tem que oferecer coisas novas pro aluno, mas eu não... Nem todo professor tem condições pra isso e o governo não oferece é mentira! Eu digo com segurança oferece 10 % do que dizem oferecer o resto não. Pode ter a boa intenção. Não tô dizendo que não tenha, mas é como te disse, pode ter um laboratório, pode ter de repente toda uma coisa para apresentar, ah, mas chega ali tá estragado.

Em relação aos baixos salários previstos para a categoria, Silva (2012) refere os resultados de um estudo apresentado pelo Ministério da Educação que aponta que:

Ainda que a diferença entre o salário dos docentes e de outros profissionais com o mesmo nível de formação (ensino superior pelo menos incompleto) tenha diminuído, em 2003, trabalhadores que não eram docentes ganhavam 1,86 vezes melhor do que os educadores. Em 2008, a diferença caiu para 1,53. (SILVA, 2012, p.13)

Por seu lado, Pereira e Oliveira (2016) analisam o “lugar” que ocupa a profissão docente no contexto nacional.

O Brasil tem, ao longo de sua história política, evidenciado os interesses do capital nas propostas educacionais, sem a preocupação com um modelo de educação que se volte ao desenvolvimento social e à formação do cidadão e que se evidencie nas políticas de formação e de valorização do pessoal docente. A partir de uma lógica competitiva, utilitarista e individualista, mesmo em os professores se constituindo numa das maiores categorias de profissionais no país, o Estado tem intensificado a desvalorização do magistério. (PEREIRA e OLIVEIRA, 2016, p.33).

Para uma melhor compreensão sobre o tema, cabe referir, também, o que afirmam Correia e Matos (2001 *apud* Pereira e Oliveira, 2016, p.34): “Se acusa os professores, no actual contexto, é um individualismo sofrido, um individualismo defensivo, necessário a preservar equilíbrios pessoais face à deterioração das condições objectivas e subjectivas do exercício profissional”.

Encontrei, nos discursos das professoras, exemplos de como elas se sentem desvalorizadas, não só em razão da baixa remuneração, mas, também, pelos espaços académicos, pelas mantenedoras e, ainda pelos próprios estudantes e seus familiares.

S1 - Desvalorização por parte do governo. Eu acho, que o professor vai morrer lutando [riso]. Isso é uma verdade!

S4 - ¿Se mi siento valorizada? Depende, porque económicamente, ¡No! Porque todo el mundo sabe que los docentes nunca ganaron nada.

S6 – Não! Na minha na minha resposta não me sinto valorizada! É por parte dos alunos e de alguns da comunidade escolar! E uma parte socialmente também!

S8 - Não! É o salário muito baixo que é um desincentivo pro professor! Tanto que se o professor não se estabelecer na sua vida pessoal não terá cabeça para dar uma boa aula. Pais de família que recebem 350 reais! Graças a Deus eu não preciso, mas, tem pais de famílias que sim! Alunos que não respeitam os professores e você não pode fazer nada!

Acredito ser dever do Estado garantir e regular o trabalho docente. Porém, cabe ressaltar que essa regulamentação deveria considerar “a voz” dos profissionais mais experientes.

Nessa direção, a desvalorização não está só na falta de reconhecimento financeiro, mas, também, na valorização do profissional, tal como analisa Facci (2004, *apud* Rosa e Vestena, 2017):

O professor é encarado como o vilão das mazelas que povoam o espaço escolar tais como: o descompasso entre a teoria e a prática, o fracasso escolar, os problemas de indisciplina e, até mesmo de violência, dificuldades de aprendizagem entre outras problemáticas enfrentadas na escola. (ROSA e VESTENA, 2017, p.3).

Merece, também, uma reflexão mais detida o que as professoras entrevistadas afirmam quando questionadas sobre o tipo de relações que mantém com os estudantes, especialmente em recentes tempos.

S4 - É o dia-a-dia que vai mostrar, tanto que as turmas que a gente trabalha, um dia eles estão com um humor, no outro eles estão com outro! Eu acabei

de chegar brincando que eu estava com vontade de bater nos alunos de uma turma! Que é uma turma boa, que os alunos geralmente são muitos calmos, muito empáticos, mas a gente precisa estar instigando para eles, responderem e hoje eles estavam a mil, não calavam a boca.

S6 - Eu decidi. Eu estou decidida a me aposentar! Gosto muito de dar aula, mas antes minha saúde! Que adianta continuar e ficar doente! A gente não sabe, daqui pra frente! O professor tem pouco apoio eu acho! Está desrespeitado!

Para melhor apreender essa realidade, concordo com o que afirma Dias (2003),

Ora, entendemos que a transformação histórico-social apresenta, principalmente, para nós educadores, novos caminhos e novas práticas para com uma nova clientela na educação e precisamos conhecê-la, saber que tal clientela (jovens) está em processo de transição (jovem para adulto), que estão em busca de suas identidades, saber que são críticos, determinados, práticos e objetivos. São, ainda, jovens que querem ser vistos holisticamente, que carecem de uma relação afetiva positiva no processo de adquirir novos conhecimentos. (DIAS, 2003, p. 12),

Aqui cabe lembrar uma importante reflexão de Singly (*apud* Nogueira e Nogueira, 2006) quando o autor analisa mudanças nas relações que se estabelecem nos contextos familiares.

Na família contemporânea, a noção de respeito não desapareceu; ela mudou de sentido. Ela marca, doravante, o reconhecimento, não mais de uma autoridade superior, mas do direito de todo indivíduo, pequeno ou grande, de ser considerado como uma pessoa. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 160).

Outro aspecto a ser destacado sobre o tema da (des) valorização docente se refere às relações que se estabelecem entre as professoras e os familiares dos estudantes ou responsáveis por esses.

São recorrentes as “queixas” das professoras sobre a falta de envolvimento das famílias no acompanhamento das atividades escolares dos estudantes.

S4 - Yo creo que la familia no está ayudando en nada, ¡Nada!

S2 - Quando eu comecei a trabalhar, tínhamos a família presente, tínhamos um apoio familiar, e até mesmos dos gestores, tínhamos um apoio maior, eu não sei se as leis mudaram, não acho, que não tenha. As coisas tomaram muito rápido esse lado do desinteresse do aluno, do, da, dos pais não poder mais com os filhos. E o professor assumir coisas que não eram do professor, assumir responsabilidades que seriam da família, o professor assumiu, a escola assumiu. E a família chega e diz ah, tomara que termine, quero é mais que passe, eu não sei o que fazer. Eu acho que assim oh, o pai que não cobra mais, que não estimula em casa, é tudo a escola, tudo a escola, que tem que estimular. Por que tudo? E alguns anos atrás não era assim, não era, nós tínhamos família que cobrava, que participava. Então, eu percebo uma boa parte desse problema, lá na família. E não vejo nenhuma solução dos

gestores para trabalhar, a questão familiar, eles só querem que a escola mude, as notas são ruins, a escola tá errada, o professor tá errado, o professor não consegue.

S8 A falta de comprometimento familiar dos alunos.

Concordo que, com o passar dos anos, se observam novas configurações familiares que produzem impactos interessantes nas relações que essas mantêm com as instituições sociais, tal como a escola, segundo analisam Nogueira e Nogueira (2006):

No que tange à família ocidental, característica dos países industrializados, um rápido balanço demográfico de suas principais mutações inclui: a) diminuição do número de casamentos, em benefício de novas formas de conjugalidade (em particular, as uniões livres); b) elevações constantes da idade de casamento (e de procriação); c) diversificação dos arranjos familiares com a difusão de novos tipos de famílias (monoparentais, recompostas, monossexuais); d) limitação da prole, associada à generalização do trabalho feminino, ao avanço das técnicas de contracepção e às mudanças nas mentalidades. Se, no passado, a procriação constituía a finalidade principal (e “natural”) do casamento – e altas taxas de mortalidade infantil tornavam incerta a sobrevivência de um filho –, na contemporaneidade, ter ou não ter filhos torna-se uma deliberação do casal que agora detém meios de controlar o tamanho da prole e o momento de procriação. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 159)

A descrição dos autores contribui à formulação de uma questão: se a família passou a ser mais democrática e abriu espaço maior à participação de crianças e jovens, como a escola, outra instituição social, não se impactou com essas mudanças?

A terceira forma de desvalorização referida pelas entrevistadas diz respeito à Universidade, instituição responsável pela formação de futuros professores. Sobre esse ponto, considero que urge se estreitar o diálogo entre professores formadores que atuam em dois importantes espaços: a universidade e a escola!

Sobre essa necessidade, destaco o depoimento de uma das professoras entrevistadas quando se referiu a comentários provindos da universidade sobre a falta de qualidade do trabalho realizado na escola:

S2 - Por que eu escutei a poucos dias isso, escutei a poucos dias isso, veio de dentro da universidade e eu escutei isso! Ah, tem outros caminhos! “Vai vender isso ou vai vender aquilo” para adquirir o dinheiro! Não é assim que se faz, porque depois que tu estás no meio de uma carreira, depois que tu fez teu curso... Ah! Sinto muito! Mas, não digam que é assim, isso aí não! Sabe? Não é assim, eu não consigo entender uma pessoa dizer esse tipo de coisa. É, vai fazer! Não, não é assim!

Considero que, conforme analisa Isaia (2006 *apud* Vasconcellos, 2009), que as relações que se estabelecem entre docentes com diferentes formações e tempos de atuação devam se pautar, principalmente, pelo respeito ao trabalho que cada um/a realiza.

A docência envolve todas as atividades desenvolvidas pelos professores visando a formação de seus alunos e deles próprios. Estas atividades estão relacionadas a conhecimentos, saberes e fazeres, em relações interpessoais de cunho afetivo, valorativo e ético, revelando que estas não se esgotam na dimensão técnica, mas remetem ao que há de muito pessoal em cada professor (VASCONCELLOS, 2009, p. 167)

Percebi, ao longo de minha formação, que o currículo proposto foi demarcado, principalmente, por saberes disciplinares e curriculares, relegando os saberes experienciais a uma posição menos importante. Acredito que se houvesse maior espaço para a reflexão sobre os saberes construídos nos espaços escolares, haveria maior valorização dos docentes em exercício nas escolas.

Encontro, mais uma vez, em Tardif (2007) uma reflexão que contribui para uma melhor compreensão sobre essa questão.

No que se refere aos cursos de formação, a maioria também continua sendo dominada por reformas tradicionais de ensino e por lógicas disciplinares, e não por lógicas profissionais; além disso, observa-se que existe uma divisão do trabalho e uma separação importante entre os professores de profissão e os responsáveis pela formação prática. Os currículos universitários ainda são demasiado fragmentados, baseados em conteúdo demasiados especializados, oferecidos em unidades de ensino de curta duração e sem relação entre elas, com pouco impacto nos alunos. (TARDIF, 2007, p. 283)

Não posso deixar de mencionar aqui, ainda, um certo discurso social acerca da superioridade de docentes que atuam em espaços universitários sobre os/as docentes que exercem suas atividades profissionais nas escolas brasileiras.

Por último, destaco a desvalorização docente por parte dos estudantes.

Os discursos das professoras entrevistadas revelam uma contradição, pois, por um lado, elas referem sentirem-se valorizadas por seus alunos e, por outro, percebem que eles não valorizam seu trabalho, tal como se pode observar na afirmação que segue.

S5 - Pela sociedade, como um todo, sinto-me valorizada. Pelos alunos não, com raríssimas exceções, eles não respeitam e nem tem interesse pela professora.

Algumas professoras investigadas referiram que os estudantes não demonstram interesse nas aulas. Elas relataram que muitos são os que preferem ficar conectados em redes sociais a se envolverem, ativamente, nas atividades de ensino propostas. Elas destacam a falta de recursos “mais avançados” e o despreparo tecnológico das escolas, para explicar o desinteresse observado.

Sobre esse aspecto, as entrevistadas destacaram a falta de infraestrutura necessária nas escolas, bem como a escassez no acesso a recursos que, sem dúvidas, na aceção delas, qualificaria o ensino.

S2 – Tu chega aqui, tem tudo, tem laboratórios, mas quando a internet tá funcionando? Quando é que tu consegues usar? Quando é que tem sinal? Quando tu consegues descer com teus alunos, ligar todos os aparelhos e juntar eles, acabou o período. Será que estamos preparados?

S3 - Os desafios de hoje! A gente compete muito hoje com as tecnologias que a gente não tem!

S7 - Tecnologia nas salas? Isso não existe!

As participantes ressaltaram, também, os desafios enfrentados na direção de manterem uma relação harmoniosa com os estudantes. Sobre esse aspecto, cabe referir um estudo de Tardif (2007) quando destaca a complexidade que caracteriza as relações humanas.

Também procurei refletir sobre o que é proposto por Penna (2008), quando avalia como conflituosas as relações entre professores e estudantes:

Os principais problemas enfrentados pelas professoras em seu dia-a-dia referiam-se, portanto, ao contato que necessitavam estabelecer com seus alunos para a condução do cerne de sua função, ou seja, o ensino e a educação das crianças, e também à falta de apoio dos pais para que pudessem realizar essa tarefa com sucesso. (PENNA, 2008, p. 563)

Outra questão importante a ser mencionada, no presente estudo, é o fato de algumas entrevistadas atuarem, concomitantemente, no ensino nos anos finais e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, por isso, compararem o tipo de relações que estabelecem com os estudantes de uma ou outra etapa.

Conforme analisa Penna (2008),

Os alunos são apontados como a principal fonte de problemas e dificuldades enfrentadas pelas professoras. Por outro lado, era em relação aos alunos e seus pais que as professoras operavam a mais forte distinção, e também

sobre quem exerciam algum poder, especialmente em relação aos alunos e no interior da sala de aula, ainda mais no caso de crianças de primeira à quarta série que, do ponto de vista das professoras, por serem mais novas, são mais obedientes. (PENNA, 2008, p. 565).

A crença referida pelo autor está bem presente no discurso da professora que segue:

S1 - E eu sempre procuro não bater de frente, já muito passei daquela fase que batia de frente. E aí comecei a pensar, não, bater de frente vai ser pior [fluxo de consciência], entendesse? Principalmente com adolescente, né, a criança tem um jeito mais de a gente trabalhar com ela, a gente consegue mais coisas por que a criança é mais, geralmente, ela se espelha mais no professor, entendesse? Tem aquele respeito maior, né, e já o adolescente (...) o adolescente, às vezes, tá querendo te agredir, porque, na verdade, ele tá precisando chamar atenção e aí tu vai e senta e tu conversa e aí tu vê a história de vida e aí tu entende. E aí eu tenho que mudar de atitude com ele, porque, realmente, ele não tem em casa, eu não vou fazer, eu não vou decepcionar ele e virar as costas.

4.6. Interações que se dão no cotidiano escolar

Na análise da última categoria, abordo o tema das interações entre professores e estudantes no contexto do espaço escolar.

As entrevistadas destacaram que incorporam, de diferentes maneiras, os saberes construídos nas relações cotidianas que mantêm com os estudantes e, também, com seus colegas de profissão.

É importante ressaltar que essa interação não ocorre somente na sala de aula, ou mesmo na sala de professores, ela também ocorre antes, durante e depois do término da jornada de trabalho. Portanto, esses espaços e tempos configuram-se muito mais complexos.

Para melhor compreender esse processo recorro, mais uma vez, as contribuições de Tardif e Lessard (2007), quando afirmam que:

A jornada começa, habitualmente, por um breve período de contato com os colegas, as sala de professores; segue-se, muitas vezes, um tempo de preparação das atividades, do dia e do material necessário; as sequência, uma atividade de acolhida dos alunos, seguida por alternância de lições ou outras de aprendizagem, marcadas por períodos de intervalo pra recreação e almoço, durante os quais os professores dão prosseguimento a várias tarefas, ao mesmo tempo em que descansam; enfim, a jornada se completa com a partida dos alunos e, geralmente, mais uma atividade: a preparação para o dia seguinte dos alunos, uma reunião, correções, etc. As noites, muitas vezes, são ocupadas com algum trabalho de preparação ou de correção. (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 164)

Creio que é importante lembrar que “ser professor” implica, necessariamente, uma disposição e uma disponibilidade para se relacionar com os outros, tal como descreve Tardif (2000, p. 21): “o trabalho docente é um trabalho interativo, onde o trabalhador se relaciona com seu objeto de trabalho”.

Foi consenso entre as entrevistadas que a qualidade dessas interações interfere em suas práticas. Do ponto de vista sociológico, a interação é a unidade elementar de toda situação social.

Conforme analisam Tardif e Lessard (2007):

A interação necessita, antes de tudo, por parte dos atores, da capacidade de agir em relação a objetivos (quaisquer que sejam) e interpretar os objetivos dos outros atores (quer estes estejam presentes ou não). Esta capacidade é, ela mesma, social: ela remete a competência adquirida pela socialização. Além disso, aqui falamos de condutas significativas, quer dizer, dotadas de sentido para aqueles que cumprem e aqueles que percebem como parceiras da interação. (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 170)

Nas palavras das participantes deste estudo, encontro a tradução “mais perfeita” do que descrevem os já referidos autores:

S1 - E eu sempre procuro não bater de frente, já há muito passei daquela fase que batia de frente. A gente aprende, eu mesmo estou me aposentando e estou aprendendo. Com os teus alunos tu aprende.
 S2 - É, eu sempre tive muita disciplina na sala de aula, sempre consegui isso. E hoje eu não sou mais essa professora, eles me ensinaram que eu precisava ser mais amiga! É foram eles que me ensinaram as necessidades deles,
 S4 - ¡Ah, sí! Sin duda, vos aprende todos los días con los alumnos

Tardif, (2007) analisa esse fenômeno das interações da seguinte maneira:

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas se constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia. (TARDIF, 2007, p.118)

Cabe ressaltar, também, que as entrevistadas destacaram que, em espaços de interação com seus pares, encontraram, muitas vezes, o apoio e o estímulo necessário à execução de suas atividades.

S1 - Não só isso, seus alunos também, teus colegas também, tudo isso.

S5 - trocamos experiências com os outros profissionais da mesma área de atuação.

S7 - O aprendizado com os colegas é sempre, sempre!

Foi consenso entre as participantes a valorização de espaços para a socialização de suas angústias e vitórias. No entanto, elas avaliam que essas oportunidades têm se tornado mais escassas no cotidiano escolar.

Sobre esse aspecto, lembro uma reflexão de Hargreaves (1994 *apud* Tardif e Lessard, 2007).

No secundário, a colaboração se faz, sobretudo, entre professores da mesma matéria e, às vezes, do mesmo grau. A combinação por graus entre professores de diferentes matérias leva, principalmente a regulamentos gerais aplicáveis, a todas as classes. Além disso, no secundário, os professores, que geralmente, se deslocam de uma classe a outra, dispõem de um escritório num lugar, comum. Esses lugares são partilhados seja pelos professores do mesmo nível, seja pelos de uma mesma matéria[...] [...] no tipo de colaboração entre os professores, como também no tempo de que dispõem entre os períodos em classe, pois, então os professores se encontram juntos e podem interagir entre si. (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 184).

No entanto, é importante mencionar aqui que essa relação pode se mostrar um tanto complexa, tal como a descrevem Tardif e Lessard (2007).

Sem dúvida nenhuma, existe em seu discurso traços de uma retórica da cooperação que parece forçosamente boa. Contudo, de modo geral, a colaboração é mais desejada pelos professores que verdadeiramente presente e mantidas ao longo das diferentes atividades escolares. (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 184)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre saberes mobilizados por professores atuantes no ensino de línguas - materna e estrangeira/ espanhol - em escolas mantidas pelo sistema municipal de ensino, se mostrou uma tarefa árdua e instigante!

Cabe ressaltar que o número de entrevistadas não abarcou o universo de professoras responsáveis por ministrar o ensino de ambas as línguas nas sete escolas. Porém, considero que o número de informantes foi suficiente para responder as questões iniciais.

Acredito, junto com Tardif e Lessard (2007) que, mesmo que todas as professoras tivessem sido entrevistadas, esse seria um estudo contextualizado, ou seja, não seria generalizável a outros cenários.

Nas ciências sociais é evidente que uma pesquisa com base empírica, por mais imponente e rica de informações que seja, é, essencialmente, local: não existem dados universais, na medida em que os “fatos sociais” estudados pertencem a uma situação social particular dentro da qual eles são históricas e socialmente produzidos. Além disso, os instrumentos, os métodos e as teorias pelas quais os dados são coletados, estruturados e interpretados pertencem, eles mesmo, a uma situação local [...] (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 10).

Retomo as questões que orientaram a condução do presente estudo, na perspectiva de trazer reflexões possibilitadas, a partir dos conhecimentos gerados pela/na pesquisa.

Abordei, na parte das considerações iniciais, quatro questões: Que saberes os professores mobilizam em situações práticas?; De que tipo?; Como são constituídos?; De que forma eles poderão ser incorporados ao *habitus* de cada professor também em seu período de formação?.

No que se refere à análise de quais saberes seriam importantes à formação dos/as futuros/as professores/as, ainda em formação, lembro de uma importante contribuição de Gatti (2010), quando analisa que as grades curriculares de cursos de licenciatura, na maioria das Universidades do Brasil, não preveem/ incluem espaços de socialização e/ou compartilhamento de saberes produzidos nas escolas, cotidianamente, por professores em atuação.

Nas palavras da autora,

(...) as disciplinas aplicadas têm espaço pequeno nas matrizes, sendo que estas, na verdade, são mais teóricas que práticas, onde deveria haver equilíbrio entre estes dois eixos. Com as características ora apontadas, com vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica. (GATTI, 2010, p.1374)

Em relação as duas primeiras questões que orientaram a investigação, verifiquei que houve unanimidade entre as entrevistadas que, somente no dia-a-dia da docência, se adquirem saberes indispensáveis para lidar com os dilemas e desafios enfrentados no cotidiano escolar. Assim, para as educadoras, o ato de aprender a ensinar envolve as experiências práticas inerentes à docência.

Creio que tais saberes estão relacionados tanto à vida pessoal de cada uma como às atividades realizadas no cotidiano de seu trabalho. Para a maioria das entrevistadas, os saberes adquiridos nos espaços de relação com outros atores escolares contribuem, sobremaneira, à gestão da sala de aula e para qualificar o ensino.

Quanto à terceira questão – como os saberes que os professores mobilizam em situações práticas são constituídos? – as entrevistadas destacaram o “tempo” de experiência tanto no magistério quanto na vida pessoal como determinante à construção de saberes que, ao longo dos anos, foram sendo incorporados às suas práticas. Também referiram que os saberes produzidos nos seus tempos de interações com colegas de profissão e com seus alunos e suas alunas contribuem para a qualificação de suas práticas.

Quanto à forma como os saberes produzidos nas práticas escolares poderiam ser incorporados ao *habitus* de cada professor, ainda em seu período de formação, creio ser de fundamental importância que os espaços acadêmicos passem a reconhecer e a valorizar os saberes construídos nos espaços escolares, garantindo oportunidades para que os/as professores/as em exercício profissional possam “dizer de si” e de “suas experiências” em momentos de diálogo com os acadêmicos/as.

Na minha experiência, enquanto acadêmico, “os olhares” para os espaços escolares, especialmente nas etapas de observações que antecederam os dois estágios práticos, foram as bases para a formulação de muitas críticas aos fazeres dos professores observados.

Lembro aqui, também, as finalidades que justificaram os esforços de investigação, ou seja, busquei produzir conhecimentos que pudessem servir de base

à incorporação de novos elementos ao *habitus* dos futuros professores, ou seja, nas práticas formativas no contexto do Curso de Letras – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, bem como contribuir à valorização/ legitimação de saberes construídos em outros tempos, para além ou antes da formação.

Considero que os procedimentos metodológicos adotados na condução do estudo contribuíram à produção de conhecimentos que embasam e fortalecem minha crença: é preciso valorizar saberes secundarizados nos espaços acadêmicos, ou seja, é preciso legitimar saberes experienciais produzidos, cotidianamente, nos espaços escolares.

Nessa perspectiva, Gatti (2010) tece algumas considerações que dão suporte a esse entendimento:

[...] o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas. (GATTI, 2010, p. 1358)

Concordo, também, com a autora quando adverte que qualquer proposta de mudança para os cursos de formação inicial de professores impõe considerar o quanto a tradição positivista e a racionalidade moderna marcam a lógica dos projetos pedagógicos desses cursos, especialmente aqueles formulados em contextos acadêmicos.

Nas palavras de Gatti (2010),

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje. Estudos de décadas atrás já mostravam vários problemas na consecução dos propósitos formativos a elas atribuídos. Pensamos ser importante chamar a atenção para a questão específica da formação inicial dos professores, o que envolve diretamente as instituições de ensino superior, em especial as universidades. GATTI, 2010, p. 1359 - 1360).

Encerrar um estudo não é uma tarefa fácil, porém necessária!

Muito ainda poderá ser dito!

É importante destacar que a pesquisa possibilitou ampliar minha compreensão sobre a complexidade que caracteriza a profissão docente. Aprendi que estamos sempre, permanentemente “sendo”, ou seja, nos constituindo professores! Devemos estar constantemente refletindo e dispostos a aprender, a cada dia! É preciso ousadia para se reinventar!

É preciso, no dizer de João Cabral de Melo Neto (1982), quando formula interessante análise às obras do artista espanhol Juan Miró: “Manter fresca a linda da mão esquerda”!

Parafraseio Cabral, afirmando:

“Ser professor é romper com o tradicional, é aprender, desaprender, para aprender novamente”, tal entendimento parte da minha compreensão inicial de que “estamos permanentemente sendo professores”, ou seja, não há cursos que abarquem a complexidade da profissão!

À guisa de conclusão, ser professor não é utilizar uma única fonte, ou mesmo hierarquizar uma em detrimento da outra. É, sim, saber utilizá-las, conforme a necessidade do contexto (TARDIF, 2007).

REFERENCIAS

ATHAYDE, Félix de. Entrevista de João Cabral a Edla van Steen. In: ATHAYDE, Félix de. **Idéias fixas de João Cabral de Melo Neto**. Rio de Janeiro-Mogi das Cruzes: Nova Fronteira, FNB Universidade Mogi das Cruzes, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. 70. Lisboa: Edições 70 LDA, 1977.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRITTO JÚNIOR, A. F. de; FERES JÚNIOR, N. **A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, 2011, p. 237-250.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; DORNELES, Caroline Lacerda. **Os Saberes Profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: Contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil**. Anais Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED Sul, Ano 2012.

CRUZ, T. M. Et al. **As relações de gênero na escolha da profissão do magistério no município de Tubarão-sc**. P O I É S I S – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul De Santa Catarina. Unisul, Tubarão, Número Especial: SIMFOP/EDUCS, Jul./ Dez. 2012. p. 48 – 77.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. Revista Cocar. Vol. 1 Nº 2 – Jul/ Dez 2007. P.31-39

DIAS, L. I. **Afetividade no ensino médio A percepção de professores e alunos**. Monografia. Brasília 2003. p. 1 – 43.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_-_METODOLOGIA_DA_PESQUISA\(1\).pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_-_METODOLOGIA_DA_PESQUISA(1).pdf)> Acesso em: 30 nov. 2017.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso**. Pesquisa etnográfica e educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1999. p. 58 – 78.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: Características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, out.-dez. 2010. p. 1355-1379. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MACHADO, I. M. C. **Professores e sua escolha pela docência**. EDUCERE XIII Congresso Nacional de Educação. Formação de professores: contexto, sentidos e práticas. 2017. p. 14745 – 14757.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. **A formação de professores e a teoria sociológica de Pierre Bourdieu: interface possível para pesquisas em Educação.** CONTRAPONTO – Volume 9 nº 2 – pp. 3 - 16 - Itajaí, mai/ago 2009.

MELO NETO, João Cabral de. **O sim contra o sim.** In *Poesia crítica (antologia)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

MONZZATO, A. R. e GRZYBOVSKI, D. **Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potência e desafios.** Curitiba: RAC, n. 4, v.15, jul./ago.2006. p. 731-747. Disponível em: <<http://anpad.org.br/rac>> acesso em: 16 ago. 2017.

NETO, E. dos S.; FRANCO, E. S. **Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro.** Revista de Educação do Cogeime – Ano 19 – n. 36, 2010. p. 13 – 14.

NOGUEIRA, C. M. M; NOGUEIRA, M. A. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições.** Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2006, p. 15 – 36.

OLIVEIRA, A. M.; TOMAZETTI, E. M. **Sobre a condição juvenil na escola contemporânea: Cenários de uma crise.** ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354, v. 7, n. 1, jan./abr. 2012, p. 106 – 121.

PAPI, S.de O. G. **Professoras iniciantes: formação, Experiência e desenvolvimento profissional.** Pro-Posições. v. 25, n. 1 (73), jan./abr. 2014, p. 199 – 218.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar.** Educação e Pesquisa, vol. 34, núm. 3, sep./dic., 2008, pp. 557-569 Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil

PEREIRA, S. M. OLIVEIRA, V. M F. **Valorização do magistério da educação básica: entre o legal e o real.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 08, n. 14, Editora Autentica, 2016. p.33 - 48. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

RABELO. A. O. **O gênero e a profissão docente: impactos na memória das Normalistas.** Revista Ártemis. Vol. 6. 2017. p. 58 -67.

ROSA, S. M. VESTENA, R. de F. **O professor e sua valorização profissional.** Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria, RS, Brasil. p. 1 – 11. Disponível em: < <http://jne.unifra.br/artigos/4741.pdf> > Acesso em: 29 nov. 2017.

SILVA, A. V. da. **Os saberes docentes do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores.** IX Seminário Internacional em Letras Relações dialógicas em língua e literatura, 2009, p. 1 – 7.

SILVA, E. C. da. **Carreira, salário e condições de trabalho docente: os efeitos do FUNDEB na política de valorização dos professores em dois**

Municípios Paraenses. Fineduca – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.2, n.11, 2012, p. 1 – 19.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação. n.º 13 2000. p. 5 - 24.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; **O Trabalho Docente - Elementos para uma Teoria da Docência Como Profissão de Interações Humanas.** Petrópolis: Vozes, 2007.

VASCONCELLOS, M. D. **Pierre Bourdieu: A herança sociológica.** *Educação & Sociedade*, 2002, n. 78, p. 77-87.

VASCONCELLOS, M. M. M. **A universidade e a formação de seus docentes: alguns Apontamentos.** 2009, p. 164 – 180. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1058/833> > Acesso em: 29 nov. 2017.

A N E X O S

ANEXO A



Universidade Federal do Pampa

Ministério da Educação

Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão
Curso de Letras Português e Espanhol - Licenciatura

Prezado/a Colega,

No contexto de estudos e orientações para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso do acadêmico Fabiano Rodrigo Zdradek, solicito a colaboração de profissionais que atuam na docência nas subáreas de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira – Espanhol, nesta Escola, condição indispensável à identificação de possíveis colaboradores/as.

Nessa perspectiva, encaminho, no que segue, um Formulário com questões que viabilizarão a caracterização de profissionais, informações importantes à execução do pretendido estudo.

Na certeza de contar com seu apoio, agradeço e aguardo o envio das informações solicitadas ATÉ, NO MÁXIMO, a próxima sexta-feira, 1º de setembro de 2017.

Jaguarão, 28 de agosto de 2017.

Profª Dra. Arlete Salcides

FORMULÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DOS INFORMANTES

Escola: _____

Nome completo: _____

Idade: _____ Sexo: () FEM () MASC

Tempo de atuação do/a professor/a no Magistério: _____

Tempo de atuação do/a professor/a na Escola: _____

Formação:

Curso de nível médio: _____

Ano de conclusão: _____

Curso de Graduação: _____

Ano de conclusão: _____

Curso de Pós-Graduação Lato Sensu: _____

Ano de conclusão: _____

Pós-Graduação Strictu-Sensu: _____

Ano de conclusão: _____

Sub-área de atuação:

() Língua Portuguesa () Língua Estrangeira - Espanhol

Tempo de atuação como Professor/a de Língua Portuguesa: _____

Tempo de atuação como Professor/a de Língua Estrangeira – Espanhol: _____

ANEXO B



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Nome:
 Documento de Identidade Nº : Sexo: .M F Data Nascimento:/...../.....
 Endereço: Nº: Apto:
 Bairro: Cidade:

DADOS SOBRE A PESQUISA

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: “Como os professores/as adquirem/ constroem saberes necessários ao ensino de língua portuguesa e língua estrangeira?”

2. Pesquisadores responsáveis: Dra. Arlete Salcides (Orientadora) e Acadêmico Fabiano Rodrigo Zdradek

3. Avaliação do risco da pesquisa:

RISCO MÍNIMO RISCO MÉDIO RISCO BAIXO RISCO MAIOR

4. Duração da pesquisa: A duração total deste projeto é de quatro meses (setembro a dezembro de 2017)

5. Justificativa e objetivos

O presente estudo se justifica na intenção de responder a seguinte questão que orienta o estudo: Como os professores/as adquirem/ constroem saberes necessários ao ensino de língua portuguesa e língua estrangeira?

Visa-se que os achados da pesquisa contribuam à qualificação da formação e à atuação de professores da área.

6. ProcedimentosProcedimentos para seleção de sujeitos que participarão da pesquisa:

Os/as potenciais sujeitos a serem envolvidos na pesquisa foram identificados a partir de dados coletados através de formulários preenchidos por 18 professores que atuam na área em Escolas de Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Jaguarão

Procedimentos da intervenção

Os/as participantes deverão manifestar sua concordância de participação no estudo, através de sua assinatura no presente documento, aceitando responder às quinze questões da entrevista, que deverá ser gravada, com vistas à garantia da integralidade das informações fornecidas.

7. Riscos e inconveniências

Não há nenhum tipo de risco ao participante, uma vez que será assegurado o anonimato das informações a serem fornecidas.

Gostariamos ainda de deixá-lo ciente dos seguintes direitos que você terá:

- **Direito à informação:** Em qualquer momento do estudo você poderá obter mais informações com a Prof^a. Dra. Arlete Salcides pelo telefone (53) 32614269, que estará apta a solucionar suas dúvidas. Você poderá solicitar informações de qualquer conhecimento significativo descoberto durante este projeto.
- **Despesas e compensações:** Não há despesas pessoais, ou seja, não será cobrado nada do participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira ou qualquer tipo de pagamento relacionado à sua participação.
- **Direito a não participar ou interromper sua participação no estudo:** Você tem liberdade para se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das etapas de execução, finalidades e implicações da pesquisa. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente na minha participação e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido da participante para a participação neste estudo.

Jaguarão, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do/a Participante

ANEXO C

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Por que escolheu atuar no Magistério?
- 2) Quais os principais desafios enfrentados no início da carreira?
- 3) Quais os saberes indispensáveis à construção da identidade docente? Indique fontes de aquisição desses saberes.
- 4) Quais os saberes implicados na prática profissional? Indique as fontes de aquisição desses saberes.
- 5) Quais os atuais desafios enfrentados no exercício profissional?
- 6) Considera que sua formação inicial (graduação) o preparou para o exercício profissional? Por quê?
- 7) Considera que realizar cursos de formação continuada (Pós-Graduação e/ou atualização) contribui para qualificar sua atuação profissional? Por quê?
- 8) Considera que sua atuação se transformou com o passar do tempo? Por quê?
- 9) Seu tempo de experiência no magistério contribuiu para o enfrentamento de desafios? Quais? Por quê?
- 10) Considera que o (s) espaço (s) escolar (es) em que atuou/ atua interferiu positiva ou negativamente em sua prática? De que forma?
- 11) Considera que a convivência cotidiana com os/as colegas contribua para qualificar sua prática? De que forma?
- 12) Como adquiriu os conhecimentos necessários à sua prática docente?
- 13) Considera que sua experiência pessoal/ história de vida tenha impactado sua atuação profissional? De que forma?
- 14) Sente-se valorizado no exercício profissional? Justifique sua resposta.
- 15) Considera que a convivência com os/as estudantes tenha lhe ensinado algo não aprendido em cursos de formação? Justifique sua resposta.