

# Professores realizados em suas longas carreiras: contribuições para a formação de futuros professores

---

CRISTINA FREUND<sup>1</sup>  
MENGA LÜDKE<sup>2</sup>

## Resumo

*Este trabalho apresenta resultados de pesquisa realizada durante mestrado em Educação (Freund, 2009). Pretende destacar fatores que contribuíram para gerar e manter satisfação, entusiasmo no trabalho, comprometimento e preocupação com o aprendizado dos alunos por professores com longo tempo de carreira, através de mudanças e permanências. De seus depoimentos são extraídos exemplos e reflexões que em muito podem contribuir para a formação inicial e continuada de professores.*

*Palavras-chave: Profissão docente; formação de professores; mudanças e permanências*

## Abstract

*This paper is based on a study for master dissertation in Education (Freund, 2009). It focus on factors that have contributed to teachers' careers in order to maintain their satisfaction, enthusiasm, commitment and concern for the learning of the students through variations and permanences. From these teachers' long career, we could take examples and reflections that should contribute to improve the initial and continuing teacher preparation.*

*Key words: Teaching profession; teacher preparation, variation and permanence*

## Apresentando a pesquisa

O presente trabalho apresenta parte dos achados de pesquisa realizada em 2008 durante o mestrado em Educação, na PUC-Rio. Esta pesquisa investigou a vida e o trabalho de professores que há mais de 30 anos se mostram comprometidos com a profissão docente e se consideram bem realizados nela. Procurou compreender os fatores que contribuíram para que esses professores chegassem a um estágio avançado na carreira, demonstrando não apenas satisfação e entusiasmo com seu trabalho, como também comprometimento e preocupação com o aprendizado de seus alunos. A partir dos trabalhos de Esteve (1999) sobre o mal-estar docente, e de pesquisas abordando a condição docente (UNESCO, 2004; TENTI FANFANI, 2006, 2007, 2008; CNTE, 2003; LAPO e BUENO, 2003; MARCHESI, 2008; DAY, 2008), ressaltou-se a importância de aspectos que propiciam o bem-estar dos professores. Com a ajuda de

---

<sup>1</sup> Colégio Sion e Colégio Pedro II- Rio de Janeiro; Mestre em Educação – PUC-Rio; e-mail: [csfreund@gmail.com](mailto:csfreund@gmail.com)

<sup>2</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Universidade Católica de Petrópolis; Doutora em Sociologia – Universidade Paris X; e-mail: [menga@puc-rio.br](mailto:menga@puc-rio.br)

informantes privilegiados, foram selecionados dez professores entusiasmados com seu trabalho e atentos ao aprendizado dos alunos, com 30 anos ou mais de experiência docente, em regência de turmas do segundo ciclo do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. São sete mulheres e três homens, trabalhando em escolas públicas do Rio de Janeiro, exceto um, que se aposentou há três anos na rede pública e continua a trabalhar em escolas particulares. A tabela abaixo apresenta o perfil dos professores entrevistados:

Nome <sup>3</sup>	Formação	Função	Local	Tempo de exercício em 2008
Sara	Licenciatura em Ciências Biológicas, Especialização Especialização em Ensino de Ciências, Mestrado em Educação	Professora de Ciências, 6º a 9º anos	Duas escolas municipais, Tijuca e Estácio	31 anos
Marina	Curso Normal, Graduação em Arquivologia e História	Professora de História de 6º ao 9º ano	Escola Municipal no Estácio	35 anos
Maura	Curso Normal, graduação em História Natural, Pedagogia. Especialização em Ensino de Ciências	Professora de Ciências, 6º a 9º anos.	Escola Municipal na Tijuca	49 anos
Amanda	Curso Normal, graduação em História, Mestrado em Educação, cursando Doutorado em Educação	Professora de História, 6º a 9º anos	Escola Federal, Zona Norte	41 anos
Elisa	Curso Normal, graduação em História, Mestrado em Educação	Professora de História, 6º a 9º ano, coordenadora de série, participa da edição de revista de História.	Escola Federal, Zona Norte	40 anos
Zaira	Curso Normal, Licenciatura em Artes e Desenho, Pedagogia. Especialização em	Professora de Desenho Geométrico, 8º e 9º anos.	Escola Federal, Zona Norte	46 anos

<sup>3</sup> Os nomes dos professores são fictícios, visando preservar sua identidade.

	Composição de Interiores e Psicopedagogia			
Lauro	Curso Técnico em Mecânica, graduado em Geografia, Especialização em Problemas do Desempenho Escolar.	Professor de Geografia, do 9º ano e Ensino Médio.	Escola Federal, e particular, Zona Norte	35 anos
André	Graduação e Especialização em Física	Professor de Laboratório de Física de Ensino Médio, lecionou Matemática em escola municipal	Escola Federal, Zona Norte	33 anos
Viviane	Curso Normal Licenciatura em Letras (UFRJ), Especialização em Literatura Brasileira e Metodologia do Ensino Superior	Professora de Português, 8º e 9º anos	Escola Municipal, em São Cristóvão.	30 anos
Jonas	Curso Técnico (Contabilidade), graduado em Geografia, Especialização em Currículo.	Professor de Geografia, 9º ano e Ensino Médio, Coordenador de Ensino de 3ª série do Ensino Médio.	Escolas particulares da Zona Sul	40 anos

Para captarmos a percepção dos professores sobre sua carreira, realizamos entrevistas semiestruturadas. Após as transcrições, as entrevistas foram enviadas aos professores para que eles as lessem e pudessem realizar alterações. Alguns fizeram alterações e estiveram presentes à defesa da dissertação.

Para facilitar a construção dos dados, foi utilizado programa de computador específico para auxiliar a análise de dados em pesquisa qualitativa. O programa foi útil no momento inicial de análise, em que se está construindo e identificando categorias, pois permite agrupar ideias e conceitos, relacionando-os. As ferramentas do programa auxiliam a identificar recorrências, passagens que se relacionam, marca a quantidade de passagens relacionadas a uma categoria ou tópico. Isso auxiliou na elaboração da estrutura do trabalho. Feito isto, retornou-se às entrevistas na íntegra, para melhor contextualização dos depoimentos. As análises buscaram elucidar como a opção pela

profissão docente, a formação inicial, a entrada na carreira, a trajetória profissional dos professores, as concepções sobre a função do professor e sobre o ensino influenciam seu sentimento de realização profissional. Buscou-se identificar mudanças e permanências nas estratégias de trabalho desses docentes, em função dos fatores que vieram a contribuir para facilitar ou dificultar seu trabalho, e como tudo isso se refletiu em suas identidades profissionais.

A análise dos depoimentos dialogou com vários autores, dentre os quais Esteve (1999, 2005), Huberman (2004), Lüdke (1996, 2009a, 2009b), Charlot (2000, 2005), Tardif e Lessard (2008), Tenti Fanfani (2006, 2007, 2008), Contreras (2002), Dubar (2002).

O presente trabalho apresentará os fatores apontados como facilitadores para a manutenção do entusiasmo desses docentes, relacionando-os às mudanças e permanências em suas identidades e suas possíveis repercussões sobre políticas e cursos de formação inicial e continuada.

## **Fatores facilitadores**

Vários fatores foram considerados como contribuidores para que os dez professores se sintam realizados na profissão. Destacaremos os principais, analisando-os.

**Ser professor foi uma opção** para este seletivo grupo de professores. Para a maioria, foi a primeira opção de escolha profissional, inclusive no caso de dois dos professores homens. Aparece o sentimento de pré-destinação (“nasci para ser professora”) e a influência de uma “socialização retroativa”, para usarmos o termo sugerido por Lüdke, 1996, inspirada em Lortie, 1975. Essa expressão evoca uma aprendizagem da profissão através dos exemplos de professores da infância e também pela observação dos colegas professores, mais velhos e mais experientes, que funcionam como modelos.

Mesmo os três professores que não tiveram no magistério sua primeira opção revelam-se realizados na profissão. Sara se sentiu “colhida e acolhida” pela profissão docente e realiza o desejo de fazer pesquisa, que possuía desde a escolha pela Biologia, na Educação. Lauro assumiu-se professor, valorizando-a por perceber a importância da educação no desenvolvimento de países que estuda como geógrafo. Com Elisa a

descoberta do prazer no ofício docente se deu após experimentar o sucesso na alfabetização de sua primeira turma, no subúrbio, atendendo a uma comunidade pobre.

Aconteceram casos ali que eu não vou esquecer nunca, já se passaram quase quarenta anos e não vou esquecer. Esse foi o diferencial de eu passar a gostar do Magistério. (Elisa)

Esses professores puderam perceber as possibilidades da profissão e se aproveitarem delas, conseguindo construir um eu integrado. Dubar (2005) apresenta uma teoria de identidade proposta por Bourdieu (1989, apud DUBAR, 2005) em que ocorre uma “dupla articulação”. A primeira entre sistema e trajetória, esta definida como “um recurso subjetivo, ou seja, um balanço subjetivo das capacidades para enfrentar os desafios específicos de um dado sistema” (DUBAR, 2005, p. 92). A posição do indivíduo no sistema é percebida, nessa articulação, como uma “oportunidade estratégica para a realização dos objetivos dos indivíduos”. Dubar apresenta a segunda articulação, entre “trajetória anterior” e “estratégia”, que implica uma recusa de determinação do passado em relação ao futuro.

Entre trajetória e estratégia se intercala o conjunto das relações internas ao sistema, no qual o indivíduo deve definir sua identidade específica; da mesma forma, entre representação e oportunidade do sistema se interpõe a trajetória dos indivíduos, a partir da qual avaliam características e evoluções prováveis do sistema (DUBAR, 2005, p. 93).

Os professores puderam identificar possibilidades no sistema, dentro dos limites oferecidos, percebendo suas capacidades. Dessa forma, a escolha pelo Magistério se mostrou acertada como uma estratégia possível, adequada à trajetória anterior de cada um.

**Quanto à formação inicial**, os professores a perceberam como básica, dando conta pelo menos de uma certa solidez acadêmica. Exceto uma das mulheres, todas fizeram Curso Normal e a maioria destaca a qualidade de seu curso, deixando perceber que o curso Normal dava conta do esperado para uma formação inicial. Zaira, inclusive, viveu a proveitosa experiência de ter sido professoranda, tendo sua turma, mas continuando a ser orientada por sua professora no Instituto de Educação.

Foi bom, porque de repente se vai para a sala de aula e não se tem supervisão nenhuma. A gente tinha apoio, qualquer dúvida podia tirar. [...] Quando nós íamos para o Instituto, tínhamos aula daquelas didáticas, metodologias. E essas matérias nos davam subsídios, para termos ideia de aula. (Zaira)

Para essa professora, a supervisão mostrou-se importante para a superação das barreiras tão discutidas entre teoria e prática (Lüdke, 1996). Outra professora, Maura, destaca que o aprendizado no curso a auxiliou a relacionar os saberes, extrapolar os limites entre as disciplinas, levar o aluno a perceber o todo, algo que manteve mesmo após se tornar professora de Ciências:

Eu acho que contribuiu muito ser professora do primeiro segmento. A formação do curso Normal foi uma coisa boa em termos de metodologia, porque, quando a pessoa faz faculdade, ela é especialista daquele saber. Mas eu não acho que a gente aprofunde muito na questão metodológica numa faculdade. Muito do que eu consegui, foi graças ao curso Normal. [Eu mantenho até hoje] a importância de estabelecer relações. Eu não me conformo com o aluno vendo as coisas fragmentadas. (Maura)

As docentes que cursaram Normal começaram a trabalhar enquanto faziam seus cursos de Licenciatura. Em relação à Licenciatura, a maioria considera que teve um curso de ótima qualidade em relação à formação do Bacharelado, ou em relação à formação acadêmica. Também se beneficiaram das lutas estudantis, tendo, alguns, construído uma das parcelas de sua identidade neste momento- a identidade militante. Os professores destacaram a importância de seus cursos para sua formação enquanto cidadãos e docentes, passando a utilizar a visão de mundo adquirida no curso ao longo da vida pessoal e profissional:

[...] esta posição em relação à vida não me foi dada pela profissão só, foi também pelo saber histórico, que permite que se possa analisar melhor a situação de vida. Isso eu também procuro, de uma certa maneira, passar para os alunos: “Tudo que eu estou falando é importante para você trabalhar sua mente, mas o principal é você criticar, é você não acreditar em tudo que o livro, nem o Jornal da Globo nem revista dizem, também não é você desacreditar de tudo, mas você procurar na informação, no saber, a resposta para aquilo”. Acho que, na minha trajetória de profissão, eu fui feliz em estar no campo da História. (Elisa).

Jonas considera ter se beneficiado das diversas abordagens que vivenciou em disciplinas ao longo do curso de Geografia:

Vou te dar um exemplo, isso foi em plena ditadura militar. Eu tinha uma disciplina de história econômica do Brasil em que o professor era um professor de direita, um curso puramente conteudístico. Por outro lado, eu tinha disciplinas de geografia humana e geopolítica com duas professoras, e uma delas claramente era de tendência de esquerda. Ela, como excelente professora e com muita habilidade para a época, dava uma geografia mais crítica. Acho que foi bom: eu tive, em diferentes cadeiras, diferentes enfoques na geografia (Jonas).

Se o Bacharelado foi considerado satisfatório, a Licenciatura foi criticada. Os depoentes questionam a necessidade de terem adquirido sozinhos conhecimentos

pedagógicos básicos não adquiridos na formação inicial, diferente do que ocorreu com as professoras que cursaram o Normal.

**Estes professores não vivenciaram o choque da realidade** mencionado por diferentes autores, como Lüdke (1996), Huberman (2004), Esteve (1999). Sua entrada no Magistério foi um prazer, mesmo para os que precisaram atuar em condições consideradas inadequadas para principiantes. Sentiram-se realizados e competentes e foram apoiados por colegas e diretores. O relato de Elisa é muito interessante:

Essa turma de CA (minha primeira turma) tinha como composição alunos fracos e tinha alunos que haviam feito um teste de AE, de aluno excepcional. Esses alunos ficavam no limiar, eram considerados alunos normais com asterisco. Destes, todos eu passei para turmas normais, todos se alfabetizaram [...] Eu tinha aluno que limpava chiqueiro de madrugada, ia depois trabalhar e depois estudar e eu só tive consciência disso algum tempo depois, porque eu sabia que eles eram de uma favela plana ao longo da linha do trem. Não fazia idéia de que era assim. Eu morava bem e algumas injustiças cometi. [...] Somente conhecendo aquela comunidade é que a gente pode avaliar o que era. Pois bem, então essa turma [formada por] alunos AEs, fracos, tinha uma grande vantagem: ela era pequena. Aí eu fiz um trabalho sensacional, tirei esses meninos do normal com asterisco e isso é que talvez tenha me despertado para o magistério. (Elisa)

Para seu sucesso, além de sua competência educativa, enquanto alfabetizadora, mostrou-se importante sua sensibilidade e acolhimento a crianças de uma classe social e realidade diferentes da sua e àquelas com ritmos de aprendizagem e necessidades especiais. Elisa se afetou com sua realidade, mas não rotulou seus alunos. Conseguiu atingi-los e mobilizá-los para aprenderem. Finalmente, ela conseguiu utilizar bem a metodologia que aprendeu no Curso Normal, tornou-se uma ótima alfabetizadora, chegando a alfabetizar duas turmas por ano. E mais, o seu sucesso contribuiu para gerar uma imagem positiva de si como professora, tendo sido aí que ela assumiu a profissão.

**A relação com seus alunos é, sem dúvida, um dos fatores considerados como os que mais contribuem para o entusiasmo e a satisfação na carreira.** Reforçamos que, em sua maioria, esse grupo de docentes vivenciou a democratização do Ensino Fundamental, ou seja, a entrada das classes populares em massa na escola de educação básica. Em suas formações iniciais, eles não foram preparados para trabalhar com a diversidade – de classe, etnias, idades diversas numa mesma sala, ritmos de aprendizagem, necessidades especiais. Ainda assim, conforme seus depoimentos, puderam ir superando as dificuldades que foram surgindo, porque priorizaram construir e manter boas relações com os alunos.

Essa relação com alunos foi construída pautada no respeito, no que Contreras (2002) denomina “obrigação moral”. São professores que dialogam, mas sabem que estão na escola para ensinar, fazendo questão que todos aprendam, pensando também nos valores que desejam construir com os jovens. Como explicita Lauro, foram adquirindo estratégias para lidar com toda a diversidade na sala:

O professor tem um pouco de camaleão. Tem que ter jogo de cintura para se adaptar à realidade que encara. É isso ou abandona a profissão. A dificuldade existe: um aluno com uma história inclusiva um pouco mais agressiva, um que traz conhecimento, outro que não traz conhecimento, um que respeita, outro que desrespeita, então, você tem que saber administrar isso tudo. (Lauro)

Lauro, inclusive, relata a mudança que percebe na relação com seus alunos ao longo do tempo de experiência:

Quando se é jovem, a gente quer fazer prevalecer a autoridade. Depois, com a experiência, além da autoridade, a gente tem que passar o quê? Experiência e conhecimento. Esses três ingredientes são marcantes na vida do professor. Fazer com que o seu aluno tenha respeito e confiança naquilo que você transmite. Isso é adquirido através do tempo. Hoje, em função da minha idade, em função do tempo que exerço o magistério, quando eu entro em sala de aula o relacionamento do aluno comigo é de um respeito maior do que com um professor mais jovem. (Lauro)

É importante definir de início a que se veio, qual a função e papel de cada um e da escola, estando também aberto para negociar com os alunos, quando isso é possível e necessário. Marina dá como exemplo o fato de negociar com os alunos a avaliação que faz dos mesmos, desde que apresentem argumentos sólidos.

Outra estratégia é buscar tornar a sala de aula um ambiente agradável ao aluno, tentando entender o aluno, o que não significa eliminar o esforço mental da sala de aula.

Na nossa função você só vai conseguir atingir o que você quer, se você tornar o ambiente de sala de aula um ambiente agradável. Eu considero que, para que esse ambiente se torne agradável, isso passa pela relação. Então, eu busco sempre me aproximar muito do aluno. (Jonas)

Lauro acrescenta que é necessário manter um “delicado equilíbrio” na relação com o aluno:

[...] é a ternura que muitas vezes aproxima mais o aluno do professor, faz o aluno ganhar mais confiança no professor. Procuo o equilíbrio entre aquele professor austero e aquele afetuoso. O austero é para fazer o aluno render, o afetuoso é para que ele compreenda que a minha austeridade é, no fundo, aquela ótica do pai ranzinza que dá a bronca, mas, quando o filho está doente, ele é o primeiro a estar na cabeceira do filho [...] (Lauro)



Na relação com os alunos, estes professores se sentem desafiados pelos problemas que invadem a escola, trazidos por contextos de exclusão social e de mudanças sociais. Perseverar porque acreditam no ser humano, acreditam que seu trabalho possa fazer alguma diferença na construção de uma sociedade democrática, mais justa, com maior equidade, mas não assumem *papéis impossíveis* (Esteve, 2005), que levariam à desesperança e à autodestruição. Têm clareza de seus limites, mas não abandonam seus sonhos: “sonhando com o ideal, pisando no real, fazendo o possível”. E a maioria não assume o papel de seletor social, que faria com que os alunos se voltassem contra o professor, conforme afirma Esteve (2005). Marina deixa claro como percebe e lida com seus alunos, coerente com seus ideais educativos e sociais:

Toda criança que entra na escola é aluno, para mim não interessa se lá na comunidade ele está envolvido, problema dele lá, aqui não, aqui ele é um aluno e é como aluno que ele vai ser tratado. Porque a escola exclui, até na matrícula. Quando um aluno chega, alguém fala: “Ih, esse menino que vem aí, hummm... não vai dar certo... lá na comunidade está ligado lá no movimento X”. Não me interessa! Ele veio se matricular como aluno e é como aluno que ele tem que ser tratado. Se ele criar algum tipo de problema, a gente vai ter que dar conta disso. Eu não posso rotular, porque isso é uma coisa terrível, a escola tem que ter autoridade. A autoridade aqui somos nós, a autoridade aqui sou eu, a gente pode dialogar. (Marina)

**Outro fator facilitador para a manutenção do entusiasmo e satisfação dos docentes foi o prazer que eles mantêm em aprender.** Esses professores têm como meta ensinar, e, se possível, apaixonar seus alunos pelo saber. Por sua vez, o prazer de aprender, de estudar, o desejo de saber apareceu para todos os professores. Esse prazer foi expresso como: “o que me motiva é o conhecimento da natureza”, “estar buscando conhecer sempre mais”, “estou sempre aprendendo, não sou um produto pronto”, “gosto de estudar”. Os professores afirmam que isso é imprescindível para manter a vontade, o entusiasmo. É um prazer aprender com colegas e alunos. Nenhum dos docentes pesquisados repete as mesmas aulas, anos após ano. Continuam a estudar, buscar novas estratégias. Como afirma Amanda:

Eu acho que sou uma professora bastante interessada pelo que faço. Curiosa. Em hipótese alguma achando que já sei tudo, muito pelo contrário. Eu acho que é um desafio constante, não só com relação a saber dar aula, mas numa busca incessante em relação ao que o conhecimento tem produzido no campo da Historiografia. [...] Não me sinto cansada, vou para a escola bem disposta, tenho uma atuação política grande ainda, atualmente sou da diretoria da Associação de Docentes do colégio, enfim, tudo que diz respeito à escola e aos alunos, eu acho que tenho uma disponibilidade, uma motivação bem grande pra estar fazendo. (Amanda)

**A dimensão coletiva do aprender e do trabalho docente** aparece como outro fator importante para a manutenção do entusiasmo, bem como a “consciência da insuficiência” de si (CONTRERAS, 2002, p. 207). Manter colegas para inovar e aprender é um fator importante de reforço da identidade e do bem-estar, segundo Marchesi (2008). Uma parte dos professores entrevistados menciona explicitamente o prazer de refletir em grupos de estudo nas escolas, considerando uma perda quando esses se dissolvem. Amanda expressa a importância de rever conceitos, de pensar em novos encaminhamentos para o ensino da História em seu grupo de trabalho. Além de estudar com os colegas, trocar estratégias e definir metas, é importante compartilhar o trabalho, pensar projetos comuns e realizá-los, como Marina, que tem um “caderninho de sonhos e ideias” com a colega L., uma parceria imprescindível ao seu trabalho; e Lauro com sua equipe, com a qual se percebe funcionando em harmonia nos objetivos a que se propõem realizar. Como se vê, fica evidente a importância da dimensão coletiva para a autonomia do trabalho docente. Esses momentos preciosos de troca com colegas, de colaboração, também contribuem para a objetivação dos saberes experienciais (TARDIF, 2002, p. 53). Isto ocorre sempre que os professores participam de atividades de partilha, em que trocam experiências com os colegas; em momentos em que transmitem seu saber para estagiários e professores iniciantes; quando participam de congressos e de reuniões pedagógicas. No caso dos professores entrevistados, dentro do seu saber-fazer, eles não se fecharam em seus conhecimentos, permitiram espaços abertos para novas apropriações, nas quais os saberes experienciais foram postos à prova. Muitos também exerceram diferentes funções no Magistério (direção de escolas, coordenação pedagógica, orientação de alunos, participação nas secretarias, contribuindo para a elaboração e implementação de currículos e práticas), o que, segundo eles, contribuiu para perceberem melhor as possibilidades e limites do trabalho na escola e, conforme Lantheaume (2006), para o sentimento de ancoragem, ao proporem novos projetos em parceria com colegas.

**Uma participação ativa em órgãos representativos pelos professores** contribuiu para superar o isolamento e fortalecer o sentimento de identidade, bem como para buscar melhores condições de trabalho, inclusive através da luta por projetos político-educacionais, que concretizassem seus ideais políticos. Dubar (2005, p. 128) destaca a importância do sindicalismo como um “aparelho de socialização secundária, que permite a transformação de identidades ‘dominadas’ em identidades ‘militantes’, resistindo à dominação e contribuindo para a produção de novas regras do jogo”.

**Em relação ao contexto institucional, aparece a importância da direção da escola, no apoio e reconhecimento ao trabalho do professor**, na valorização da escola como espaço de saber e nas providências por melhores recursos. Os professores que trabalham em instituições que favorecem e valorizam a formação continuada confirmam que é essencial ter estímulos para estudar, tendo tempo para isso e recebendo um aumento correspondente no salário. A possibilidade de se envolver em projetos fora da sala de aula, como no caso de Elisa, que auxilia para a revista do Departamento de História da escola, concorre inclusive para diversificar e ampliar a ação docente.

**Outro aspecto destacado para a vivência com prazer de tantos anos de docência relaciona-se com a coerência entre as concepções sobre o ensino, a prática docente e as finalidades da educação.** Nenhum dos professores ensina somente reproduzindo conhecimento elaborado por outros. Cortesão (2006) define assim o professor que se guia apenas pelo uso da cartilha, tendo por objetivo a acumulação de conhecimento pelos alunos. Em sua maioria, os depoentes se preocuparam em realizar a recontextualização pedagógica, utilizando pedagogias ativas, que estimulam o desenvolvimento das capacidades dos alunos.

Esses professores buscam inserir os alunos na atividade intelectual, levá-los a pensar, raciocinar, para que o aluno aprenda “sem sofrer”, para usarmos a expressão de André, um dos depoentes. Como bem diz Charlot, “garantir o fracasso é levar o aluno a memorizar o que não entende” (CHARLOT, 2005, p.67). Para Charlot, o que produz sucesso é o fato de o aluno se envolver numa atividade intelectual eficaz, que lhe possibilite apropriar-se dos saberes e construir competências cognitivas. Para que isso ocorra, é preciso que se mobilize intelectualmente, que tenha desejo de saber e vontade de aprender, de se engajar na atividade intelectual. Os docentes entrevistados começam apresentando situações do cotidiano do aluno, significativas, como mobilizadoras, para que o aluno tenha vontade de refletir sobre elas. Ao mesmo tempo, percebem que há necessidade de uma atividade intelectual eficaz para se apropriar do saber. Há uma normatividade da atividade, ou seja, para se adquirir determinado saber é preciso que a atividade intelectual observe certas normas. Como bem dito por André, o aluno precisa aprender a pensar Física, a dominar a linguagem e o raciocínio da disciplina, a compreendê-la. Essa preocupação com a normatividade da atividade aparece nos depoimentos de vários professores. Zaira orienta o raciocínio do aluno nas aulas de desenho geométrico, percebe o conteúdo que ensina como instrumental para resolver

problemas, e sua atenção altamente individualizada aos alunos garante, segundo ela, que todos aprendam.

Dentro deste ponto, os professores valorizam a hipótese elaborada pelos alunos, procurando aproveitar seu raciocínio para ricos momentos de aprendizagem conceitual com a turma. Para isso, começam pela relação, com o respeito que verbalizam e demonstram pelo aluno:

Há aluno que receia se expor: “Eu não quero falar, se não eu vou falar besteira”. Eu respondo: “O aluno nunca fala besteira. Você está aqui para aprender, você pode errar. Eu também erro! É importante que você exponha suas ideias, porque se você tiver errado, eu posso corrigir”. Então, procuro estabelecer uma relação com o aluno em que o deixo à vontade em sala de aula, até para me questionar. É assim que a gente constrói uma consciência crítica, é assim que você constrói o cidadão. (Jonas)

Os alunos são estimulados a experimentar, ousar, pensar, criticar, e, assim como os professores, a criarem contextos de ancoragem, em que se sintam no domínio da situação (LANTHEAME, 2006). Há professores que vão realizando um exercício de diálogo, levando os alunos a refletirem sobre o que ouvem e leem, como Lauro, que se define como utilizando um “método socrático”. Outros, deixam os alunos à vontade, sem medo de errar, de raciocinar, de quebrar objetos no Laboratório.

No laboratório, eles aprendem “horrores”. Além de desenvolver o assunto, eu mostro. Dou chance de ele errar. Falo a eles: “Vocês [podem] errar sempre, porque é errando que você acerta. Não tenham medo de responder. Não queiram descobrir [a resposta certa], pensem, porque o pensamento é muito mais importante do que o descobrimento”. Com isso, eles vão ficando à vontade. Quando você olha, está com todo mundo “na sua mão”. Eu digo para os alunos: “Eu não digo não pra vocês. São vocês mesmos que dizem não para vocês”.[...] No laboratório, deixo o aluno manusear. O menino quebrou uma provetinha, não tem problema não. Então é deixar o garoto com vontade, ele ter chance de fazer, repetir, botar a mão no experimento, ver como é que é, sentir. (André)

Sara dá um exemplo de dois alunos conversando, um se perguntando sobre qual o objetivo em saber o que é mais perto, Sol ou Lua, se ninguém ia lá, porque o Sol era muito quente, o outro colega responde-lhe que se poderia ir ao Sol à noite, quando estaria apagado!

“Por que ele pensa isso?” É esse detalhe, esse ouvir, não vem para mim como um conhecimento errado, mas volta numa próxima aula, eu vou para casa, penso e jogo para a turma discutir aquilo e vejo o que é, para a gente tentar fazer aquele diálogo entre aquele conhecimento e o conhecimento científico. Esse movimento é o tempo todo! (Sara)

Um dos problemas que André precisa superar, ao ensinar Física, é o fato de o aluno não estabelecer as correlações entre fenômenos regidos pelas mesmas leis, e isso ocorre porque estão habituados a decorar, e não a compreender. Ele tem estratégias bem interessantes para solucionar este problema:

Peço ao aluno que me traga pranchas que demonstrem uma impossibilidade física. “Não quero que faça certo, vocês vão mostrar pra mim o que está errado e qual a lei que você violou”. [...] São fantásticas. [...] Teve um garoto que desenhou uma pipa presa em um arco-íris. O arco-íris é onda de luz. Como é que pode a pipa agarrar? [...] O outro colocou o pessoal dentro do ônibus, o motorista freou e foi todo mundo pra trás.[...] Então, você pede ao garoto pra criar, quando ele tenta criar alguma coisa, [...] ele já está produzindo. [...] A física tem um linguajar próprio, você faz [primeiro] aquele nivelamento e depois pode cobrar, eles entendem tudo, começam a fazer perguntas significativas... Eu só trabalho com letra, no meu quadro raramente você vê um número nas fórmulas. Por que aqui você aprende o todo. [Se] eu lhe dou a fórmula, você tira a letra e põe número, você calculou o quê? Você não tem nem idéia do que você fez. Aqui não, aqui você vai pensar. (André)

A postura ativa, de autoria, dos docentes, os impulsiona a questionar, inclusive, antagonismos que se naturalizaram em suas disciplinas. Jonas trouxe um exemplo interessante:

Na época da ditadura, se eu ia dar uma aula de geografia agrária, eu tinha que falar de reforma agrária. [...] Quando eu falava de reforma agrária no mundo capitalista ou no mundo socialista, eu buscava com o aluno o quê? Os prós e os contras nos dois sistemas. Eu não super valorizava um e nem super valorizava o outro. [...] eu digo para os alunos não existe um sistema perfeito. [...] Então, a gente avaliava o positivo e o negativo. Quando eu falo da questão política não entrava, não é nem a política partidária, é a política ideológica. Foi o que eu disse sempre pros alunos: “Você não é obrigado a pensar como eu penso. Você tem que pensar com sua cabeça. O que eu exijo de você? Que você tenha poder de argumentação.” Foi isso que eu sempre fiz. (Jonas)

Pensando também na adequação dos conteúdos aos alunos, os professores afirmam que sempre mantiveram a qualidade de suas aulas, buscando que seus alunos pudessem se apropriar de conteúdos importantes, independente de sua origem social, étnica. Eles se preocupam com a aquisição dos conteúdos importantes, ainda que não sejam “da sua disciplina”:

Os alunos tinham dificuldade de leitura e de interpretação. São habilidades importantíssimas para qualquer disciplina. [O que fiz?] Vamos aprender a ler e a interpretar através do conteúdo da geografia, que passou a ser um meio e não um fim. Quando soubesse ler e interpretar, pegariam os conteúdos da geografia e entenderiam. [...] Montei no CIEP uma oficina de leitura geográfica, com leitura e interpretação de textos de geografia, mapas, gráficos, tabelas, charges. E eles adoravam! O aluno está ali não apenas como expectador, está executando, trabalhando. (Jonas)

André registra a estratégia utilizada para ensinar Geometria a alunos com lacunas conceituais:

Eu descobri que eles tinham um grande talento para música e dança. Comecei a explorar a música e a dança dentro da matemática. Puxa vida, o resultado foi estupendo. Fui fazendo paródias junto com os teoremas. [...] Os alunos aprendiam a matéria lembrando das músicas. As garotas dançavam as paródias. [...]. Mas foi um sucesso! A diretora “se amarrou” muito: ‘como você conseguiu isso?’. Eu tive que explorar aquilo que eles tinham para me dar. Porque com *cuspe e giz* em sala não dava certo, era um desacerto. Não tinha caderno, um deles não tinha livro. [...] Problemas ‘ns’. E eu notei que com a música ia. Eu percebi que eles não tinham lápis, caderno, mas tinham tantã, pandeiro, vamos explorar o que eles têm. E deu certo.[...] Impressionante isso. 85% dos alunos da turma mudaram acintosamente. Tanto é que no final do ano não tive nem trabalho, aprovei todo mundo. Tinha que avaliar mais o quê? [...] Eu já tinha avaliado durante os seis meses. Foi muito bom o resultado final e, quando eu sai da escola, até terminar o contrato, os alunos me pediram muito para eu continuar na série seguinte.

Há professores que, além de tudo o que foi mencionado acima, se propõem a não só levar o aluno a aprender uma determinada disciplina, mas também a torná-los capazes de relacionarem diversos conhecimentos, por vezes oriundos de outras áreas do saber. Em especial, esse grupo é composto por professoras que cursaram o antigo Normal, que não abrem mão de metodologias como projetos, incluindo Sara, que não fez o Normal. Cada um adequa os projetos ou a ótica do enfoque à sua disciplina, à série e aos alunos com quem trabalham.

Eu gosto de trabalhar com as linguagens, você descobre o aluno, o aluno se descobre de outras formas, [ele faz] relações. [...] [Trabalho a questão da água]. Eles dizem assim: “Você está dando aula de História, de Matemática”, até porque, no primeiro segmento, eu fazia isso. Isso foi muito experiência de professora primária - essa questão da visão das áreas. Eu começo com um gráfico, tabelas, que eu gosto de trabalhar. Matemática é uma linguagem. (Maura)

Dentro da execução dos projetos, estimula-se não apenas a integração dos saberes, mas a atividade de um aluno que se percebe também produzindo saberes. Sara é uma das professoras que consegue levar os alunos a produzirem material. Reedita um projeto que integra Ciências, Artes e Filosofia há 20 anos. Nele, os alunos produzem exposições e materiais. Em um projeto, os alunos catalogaram as árvores do Colégio, produzindo um livro com informações sobre as mesmas, doando-o à biblioteca da escola.

Marina é outra que consegue uma produção impressionante de seus alunos, em parceria com a colega de Geografia. Há anos, elas apresentam uma “Mostra Histórico-Geográfica”, em uma parceria informal com o IFCS. Nessa mostra, a produção e participação dos alunos têm igual peso às de professores da escola, da Universidade, de jornalistas. Na programação de várias mostras, cedida por Marina, há uma fundamentação teórica elaborada, vinculada a um projeto emancipatório, de construção de cidadania. Os estudantes tornam-se autores e não repetidores de informação. Sua forma de trabalhar revela que atender às necessidades dos alunos, ser capaz de acolher a

diversidade, não é um problema, mas uma fonte de riqueza, revertendo em uma enorme qualidade de produção acadêmica. Marina ousa, fazendo-se cidadã a cada dia, junto com seus alunos, contextualiza as propostas e inventa novos caminhos. Em seu trabalho, aponta novas perspectivas para a escola, como proposto por Canário (2005, 2006) e Cortesão (2006), superando, como outros dos professores entrevistados, a escola baseada na lógica de trabalho de uma classe escolar homogênea, demonstrando a capacidade de lidar com a diversidade, de identificar recursos e utilizar novas formas de gestão – de grupo e de espaços. Assim como Canário (2006), Marina, Sara e Maura sabem que os papéis de quem ensina e de quem aprende “podem ser reversíveis” (CANÁRIO, 2006, p. 27). Os depoentes partilham, com Canário (2005, 2006), Cortesão (2006) e Charlot (2005) a certeza de que é necessário passar de uma lógica de desprazer para o prazer na escola, e que é possível fazer isso quando os alunos deixam de ser reprodutores e passam a produtores de conhecimento. Marina e Sara deixaram claro o que Canário (2005, p.47) discute sobre a forma de lidar com o volume e a “diversidade de informação”: saíram da lógica da degradação da informação, por repetição, para uma lógica do acréscimo de complexidade do conhecimento, que ocorre quando alunos e professores vão aprendendo juntos. E isso só é possível quando todos – professores e alunos – se assumem como autores. No caso específico de Marina e de Sara, elas estimulam seus alunos a produzirem conhecimentos, que são divulgados à comunidade escolar e científica a partir de seus registros, numa vivência do “ofício de pesquisador”, aspecto tão importante para a formação dos estudantes e para o desenvolvimento profissional dos professores, com é analisado por Lüdke (2009a, 2009b, 2009c).

Os professores demonstram uma grande autonomia em seu ofício, sendo capazes de se sentir no controle da situação, criando processos de ancoragem, conforme analisa Lantheuame (2006), pelos quais procuram modificar o meio em proveito seu e dos alunos, atualizando o ofício, através de criatividade e competência. Eles se percebem realizando um trabalho “bem feito”, o que contribui para seu entusiasmo. Ouvindo as entrevistas, recordando a interação com os professores, uma coisa ficou evidente: foi no momento em que falaram sobre o ensinar, o estar trabalhando com os alunos, que todos ficaram mais à vontade. Até os mais reservados se sentiram confortáveis. Os olhos brilhavam, as palavras vinham em borbotões, a emoção surgia. “O melhor lugar para um professor é a sala de aula”, como afirmaram Zaira e Lauro. Boing (2008), em sua tese de doutorado, pesquisando professores que trabalham em três ou mais escolas com a mesma dedicação e prazer, ouviu de um de seus entrevistados um curioso relato. Por

indicação de seu cardiologista, esse professor se submeteu ao mapeamento da pressão cardíaca por 24 horas. Para surpresa do médico, os resultados demonstraram que os momentos de maior tranquilidade em relação à pressão arterial foram os períodos de sono e os do trabalho em sala de aula.

### **Tantos anos ensinando! O que muda, o que permanece?**

Percebe-se nesse grupo de professores especiais uma permanência identitária. Manteve-se o desejo de aprender. Esses docentes têm como marca a percepção de que não são donos do saber, mas portadores de um saber que percebem incompleto e provisório, sempre em vias de reconstrução. Day (2001, p. 16) afirma que desenvolver nos alunos “uma disposição para a aprendizagem ao longo da vida” é uma das principais tarefas dos professores, e isso lhes exige demonstrar “o seu compromisso e o seu entusiasmo pela aprendizagem permanente”. Como afirma Lüdke, o que distingue os professores de outros profissionais é, inclusive, a forma como se relacionam com o seu saber:

Enquanto a maioria dos profissionais vendem suas especialidades, sem desvelar seus mistérios, os professores não as “vendem”, mas as entregam cada dia em sua sala de aula. Um bom professor se esforça para tornar-se cada vez menos necessário, desejando que seus aprendizes cheguem a aprender sem sua ajuda. (LÜDKE, 2006, p. 193)

Outra marca identitária que permanece é a do prazer em estar com os alunos, o cuidado e respeito em relação ao jovem que se está formando.

Além da marca identitária associada ao imenso prazer em ensinar e aprender, os professores mantiveram-se fiéis a algumas opções metodológicas, com flexibilização das mesmas. Aprender com os alunos, refletindo sobre seus conceitos e definir o trabalho com as turmas a partir desses conceitos é algo que sempre os acompanhou, além da preocupação em integrar as diversas de conhecimento. Ultrapassar os conteúdos do livro didático, oferecendo outras fontes de leitura e outros recursos também é uma marca de todos os professores. Para esse grupo, o livro didático é um dos meios, não um fim em si. Alguns, inclusive, nem adotam livros específicos, elaborando seu próprio material. Mantiveram em seu repertório de estratégias algumas que adquiriram no início de seu aprendizado do ofício, mesmo no Curso Normal, e são adaptadas e reutilizadas. Isso inclui o trabalho sobre estrutura textual, a permanência de metodologias para o trabalho em Ciências de forma integrada, estratégias que levam os alunos a associarem o conhecimento aprendido à atualidade e à vida prática, uso de filmes, jogos, livros



extraclasse, trabalhos em grupos, a criação de teatrinhos pelos alunos com os assuntos abordados.

A energia e o entusiasmo, o desejo de inovar, de repensar sua prática, de estar sempre em busca é algo que se manteve para esses professores de espírito inquieto. Coincidentemente, Marchesi constata o seguinte, sobre os professores brasileiros com mais tempo de carreira:

O normal, portanto, é o distanciamento da atividade profissional e o menor envolvimento com o trabalho, que é suprido pela experiência acumulada e pelo domínio do ofício de ensinar [...]. Contudo, os professores brasileiros com mais tempo no ensino não mostram uma atitude negativa. Pelo contrário, possuem um espírito animado e inovador, inclusive em um grau mais alto do que seus colegas mais jovens. São o grupo que atribui maior valor às suas condições de trabalho e um dos que enfrentam as reformas educacionais com melhor disposição. Além disso, eles são os que expressam em preferência maior pelo trabalho em equipe, em detrimento do trabalho individual, e que consideram que os professores são os responsáveis máximos pela qualidade de ensino [...]. (MARCHESI, 2008, p. 52)

Outro aspecto que se manteve, também constatado por Marchesi (2008) foi a consciência da insuficiência de si (CONTRERAS, 2002). Os docentes afirmaram o quanto lhes é e foi importante ter parceiros para discutir suas ações, pensar em metas e caminhos para trabalharem em conjunto com as turmas, bem como a militância política. Por que se percebem autores e atores do processo educativo, os professores mantiveram a busca da construção de uma autonomia docente, que inclui o respeito ao aluno, o compromisso com os ideais educativos e com as famílias de seus alunos, aprimorando sua competência educativa.

De uma certa forma, para este grupo tão especial, pode-se dizer que a mudança é uma permanência, pois estes docentes recusam-se à rotinização em sua prática pedagógica. Esse fator apareceu em falas do tipo: “estar sempre buscando”, “estar viva”, “propor coisas diferentes”, “ter prazer no que faz, instiga”, “vivenciar cada dia como um diferente do outro” e propor mudanças, “sair da monotonia”, “eu nunca me conformei com o ‘pão-pão, queijo-queijo’”. Muitos professores falam da importância de estarem sempre mudando algo no seu trabalho. Essas mudanças se dão em relação ao que se ensina e ao como se ensina, à medida que se pensa se o conteúdo está adequado e de que formas o aluno aprende cada vez melhor. Mudar. Essa mudança é, para além de uma resposta adaptativa às demandas do contexto, uma necessidade interna dos depoentes, um aspecto do fenômeno da ancoragem citado por Lantheaume (2006).

Dentre as mudanças, destaca-se o fato de se aprender a aceitar e conviver com seus limites, inclusive físicos, o que foi um aprendizado. A maturidade contribui para uma maior serenidade na tarefa, não se exigir que tudo seja sempre perfeito. Os professores aprenderam que, por vezes, conseguirão só o possível, e não o ideal.

Na relação com os colegas, alguns dos entrevistados mudaram sua perspectiva, aprendendo a respeitar o que o outro tem a oferecer e os limites desse colega. Sara afirma que aplica com o colega os mesmos princípios que usa com os alunos, aproveitando o que sabem e, partindo daí, vai construindo com o colega. Os depoentes não abriram mão de buscar o trabalho coletivo, mas mudaram a estratégia, mostrando-se abertos à colaboração, dando tempo para os colegas, demonstrando sua paixão em conhecer e em se manterem em formação e, especialmente, mantendo seu comprometimento com valores éticos fundamentais e com o jovem e seu aprendizado.

Na relação com o aluno, os depoentes confirmam os dados de Huberman (2000) sobre maior flexibilização do professor com a segurança que adquirem a partir da experiência acumulada. Vários professores relatam terem se tornado mais flexíveis, menos rígidos, mais democráticos ao longo da vida profissional. Esta mudança se dá tanto por maior segurança, como por perceberem que há necessidade de construir novas formas de relação com os novos alunos, que os instigam.

Os professores percebem que foram precisando mudar para adquirirem estratégias de motivação dos alunos, enfrentando a concorrência com os meios de comunicação e com a democratização do acesso à informação sem se desvalorizarem, mas entendendo que há necessidade de modificarem algumas de suas práticas. Para isso, buscaram se aperfeiçoar, estudando, buscando cursos que lhes possibilitassem o domínio de novas metodologias e estratégias. Além disso, como defendido por Dussel (2006), esses docentes têm clareza da importância de sua função social, justamente por agregarem a sabedoria da experiência ao seu papel. Viviane percebe que poucos alunos conseguem ter “redação própria, expressar um sentimento, falar sobre um assunto”. Este é, portanto, um de seus objetivos de trabalho e a professora percebe que, para alcançá-lo, os alunos necessitam aprender mais que o domínio de uma técnica, precisam de autoconhecimento, desenvolver a capacidade de relacionar saberes, adquirindo conhecimentos poderosos (YOUNG, 2007). Esses docentes percebem a diferença entre os alunos que “escutam a lição” e os que “escutam o professor”: “Escutar o professor é viver num mundo em que há um adulto que me diz o que fazer, escutar a lição é viver em um mundo em que existe o saber” (CHARLOT, 2005, p .70).

Outra mudança, percebida pelos professores nessa relação com os alunos, aponta para uma tendência oposta ao distanciamento encontrado por Huberman (2000). Segundo esse autor, ao final da carreira, os professores tendem a se distanciar afetivamente dos alunos, e para esse distanciamento, contribui provavelmente a postura do próprio aluno, que cria um afastamento com o professor mais velho, que já não pode tratar como “irmão”. Lauro relata perceber sim um maior respeito, e a diferença de tratamento que o aluno tem com ele e um professor mais novo, o que é compreensível. Entretanto, os professores relatam perceber uma grande mudança na composição e funcionamento da família, que valoram como negativa. De fato, a mudança na composição familiar é tratada por vários pesquisadores. A implicação dessa mudança para os depoentes foi a de uma aproximação maior com os alunos. Tedesco (2008) fala das novas composições familiares e da ausência, por vezes, de adultos significativos na vida dos jovens. Os professores, comprometidos com os alunos (CONTRERAS, 2002), são solicitados por esses, até mesmo em função da credibilidade, respeito e confiança conquistadas na relação mútua, a orientar o seu futuro, ocasião em que se sentem compelidos a atuar na formação ético-moral dos jovens. Eles se reconhecem mais próximos dos jovens, preocupam-se com a tarefa de socializar, de transmitir valores para além dos conteúdos. Preocupam-se ainda com a falta de exemplos e de orientação de familiares. A aproximação dos professores mais experientes com seus alunos seria, então, resultado de um comprometimento dos professores na educação das gerações mais novas, no assumir da responsabilidade em deixar marcas e rastros na formação das novas gerações, na generosidade em compartilhar a sabedoria adquirida. Por parte dos jovens, essa aproximação se daria pelo reconhecimento nesses professores da solidez e coerência de ações, da estabilidade e constância que precisam para orientá-los, o que contribui para tornar esses professores “adultos significativos” para muitos desses jovens. É uma responsabilidade demasiadamente grande e os professores pedem ajuda: muitos solicitam a presença de outros profissionais na escola, como assistentes sociais, psicólogos, orientadoras educacionais. E muitos, inclusive, não desistem de uma parceria com as famílias, chamando-as para a parte que lhes cabe nessa empreitada de educar os jovens membros da sociedade.

## Considerações finais

Os professores entrevistados nos oferecem importantes lições a partir de sua longa vivência no magistério. Eles foram escolhidos justamente pela maneira como se transcorreu essa vivência, consolidando um dos traços constitutivos de sua identidade profissional, muito bem representado pela expressão que dá título a um artigo do sociólogo inglês Christopher Day (2008): *committed for life*, ou seja, comprometidos por toda a vida. Como estão na profissão há mais de 30 anos, alguns até há mais de 40, podemos afirmar que assumiram um compromisso vital. Como se decorreu a carreira desses professores, a partir da influência de muitos fatores, foi o que propusemos que eles nos relatassem, procurando ressaltar como consideravam cada um desses fatores, como sujeitos, ao viver o complexo processo de construção de suas identidades. Foram, assim, trazidas para nós suas visões sobre seus traços de personalidade, suas famílias e amigos, depois, sobre os cursos que seguiram na formação para o magistério, e, finalmente, sobre o exercício deste, nas várias escolas em que trabalharam. Pedimos que fossem analisando como foram lidando com as influências de todos esses fatores, num movimento de mudança e permanência, orientado pelo sentido do trabalho docente, que os manteve comprometidos com ele ao longo de suas longas carreiras. As modulações em torno de um eixo, que nos pareceu permanente em todos eles, nos levam a sugerir uma ideia que talvez ajude a compreender a evolução bem sucedida desses professores, em tempos reconhecidamente difíceis para o magistério como profissão. Com base no compromisso que se consolidava, a partir do sentido do trabalho vivido como sujeitos do processo, eles foram distinguindo e elegendo o que deveria permanecer como essencial e o que poderia, ou mesmo deveria, ser mudado, em função do cumprimento do compromisso, ou, mais do que isso, do atendimento ao sentido. Assim, foram sendo tomadas decisões, foram feitas escolhas de caminhos, recursos e estratégias, em busca do encontro com os alunos e suas necessidades, como pudemos ver pelos muitos exemplos oferecidos pelos entrevistados, cada um a seu modo dando testemunho de uma trajetória de grande coerência e satisfação profissional, em meio a todas as vicissitudes e dificuldades vividas, em geral, por todos os professores.

Queremos confrontar esse quadro com um outro, oferecido por uma pesquisa ainda em realização pela Fundação Carlos Chagas, à qual tivemos acesso para discussão de um relatório preliminar (Fundação Carlos Chagas, 2009). Os dados levantados a partir de amostra de estudantes concluintes do ensino médio em vários estados do país

se referem a escolhas profissionais futuras desses jovens, indicando muito baixo contingente de indicações pelo magistério, embora uma quantidade bem maior tenha indicado um gosto, uma atração por essa carreira, sem entretanto decidir-se por ela, dadas as muitas razões negativas que a acompanham. Entre elas são ressaltadas pelos entrevistados a falta de reconhecimento pela sociedade em geral, a falta de respeito por parte dos alunos e mesmo das suas famílias e, sobretudo, a falta de salário digno. Essas e outras razões indicadas são sobejamente conhecidas pelos estudiosos do assunto e mesmo pelo debate popular sobre o mesmo. O que nos pareceu, contudo, o aspecto mais interessante levantado pela pesquisa foi a fina perspicácia dos jovens estudantes, ao perceber essas razões e ao expressá-las com clareza em suas respostas, ao lado de um também claro e quase unânime reconhecimento da importância essencial da profissão docente para o desenvolvimento do nosso país (foram 1.500 jovens consultados, em escolas públicas e privadas de 8 estados da federação). Esse quadro nos pareceu muito sugestivo e indicativo da situação difícil vivida pelo magistério hoje e do peso que isso representa para o desenvolvimento do nosso país. Como em todos os países que atingiram um grau satisfatório de desenvolvimento social, é imprescindível cuidar da educação básica de boa qualidade, para todos os cidadãos e o professor se encontra no centro dessa cena como ator principal ao lado do aluno,

Os professores entrevistados pela nossa pesquisa contracenam com os estudantes da Fundação Carlos Chagas, ambos reconhecendo o valor, a importância, o caráter essencial do trabalho docente. Os dois grupos de atores se colocam, porém, em situações diametralmente opostas em relação ao objeto em pauta: o magistério. De um lado os professores, que não querem deixá-lo pelo que representa de realização pessoal e profissional, mesmo depois de 30 ou 40 anos de trabalho. De outro, os estudantes, que não querem assumi-lo como profissão, pelas circunstâncias que o cercam hoje entre nós. Elas não foram, entretanto, sempre assim, mesmo em nosso país, a 30 ou 40 anos, quando os professores gozavam de bem melhores prerrogativas profissionais, em termos de reconhecimento, respeito e mesmo salariais, como já tivemos oportunidade de discutir (LÜDKE e BOING, 2004). Elas não assim hoje em países como a Finlândia, muito elogiada por ter impresso um novo rumo ao desenvolvimento do país, a partir da valorização da educação e do magistério, hoje uma das profissões mais procuradas, atraindo 15 candidatos para cada vaga nos cursos de sua preparação.

A cena não nos parece tão sombria. Temos dos dois lados o claro reconhecimento do importante papel do professor em nossa sociedade. Nossos entrevistados, os

professores, deixam isso evidente pela sua dedicação, compromisso e, de modo especial, pela sua eficiência, oferecendo exemplos vivos de sucesso e de satisfação profissional. Eles podem, esperamos, inspirar estudantes como os entrevistados e outros que se encontram já nos cursos e preparação para o magistério para se encaminharem para essa ocupação, se for a sua escolhida, com determinação para manter o compromisso assumido e coragem para lutar pelas mudanças necessárias para seu cumprimento.

Uma das fragilidades mais apontadas pelos estudiosos nos cursos de formação de professores é a distância sempre presente entre teoria e prática. O conhecimento da experiência feliz desses dez professores pode oferecer exemplos estimulantes para a introdução de jovens que se preparam ao magistério na percepção de como ele se desenrola de fato na carreira do professor. Ao conhecer esses exemplos e verificar como os mesmos representaram passos bem sucedidos, os novos e futuros docentes se verão bem mais preparados para enfrentar os desafios que naturalmente surgirão. Ao ver como os nossos professores lidaram com esses obstáculos, divisando as necessárias mudanças, mas conservando o compromisso essencial, os futuros professores poderão também antever novas perspectivas de ação. Os formadores dos professores poderiam, através do trabalho com exemplos dos nossos entrevistados e de muitos outros professores cujo trabalho é muito bem sucedido, procurar uma melhor discussão teórica e prática, de forma a evitar as distorções, tais como as indicadas por Esteve (2005), responsáveis por parte do mal-estar e insucesso de muitos professores. Algumas dessas distorções, acusadas também nas falas de nossos depoentes, seriam: a falta de aquisição de conhecimentos e destrezas sociais para conduzir o ensino e a relação com os alunos; achar que basta dominar os conteúdos de sua disciplina para ensinar e a não preocupação em despertar nos alunos o desejo de aprender. Os depoentes perceberam que precisavam adequar o saber a ser aprendido às possibilidades de compreensão dos alunos, e que, mais do que transmitir saber, tinham que encontrar uma forma de inserir os alunos numa relação com ele (CHARLOT, 2005). Perceberam que precisavam adquirir as “destrezas sociais básicas”, para bem exercerem seu ofício de professores. Aprenderam que o trabalho do professor, mais do que ensinar, é fazer aprender, como tão bem expressa Roldão (2007).

## Referências

- BOING, L.A. *Os sentidos do trabalho de professores itinerantes*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 71-79.
- CANÁRIO, R. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.
- \_\_\_\_\_. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CHARLOT, B. (2000) *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre, Artmed, 2005.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE), Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (Dieese). Retratos da Escola 3: a realidade sem retoques da educação no Brasil. Relatório De Pesquisa Sobre A Situação Dos Trabalhadores (As) Da Educação Básica. 2003. Disponível em: [http://www.cnte.org.br/images/pdf/pesquisa\\_retrato\\_da\\_escola\\_3.pdf](http://www.cnte.org.br/images/pdf/pesquisa_retrato_da_escola_3.pdf). Acesso em: 12 abr. 2008.
- CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORTESÃO, L. *Ser professor: um ofício em extinção?* 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006.
- DAY, C. Committed for life? Variations in teachers’ work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, v. 9, n. 3, sep. 2008. p. 243-260. Disponível em <http://www.springerlink.com.w10057.dotlib.com.br/content/92966j241675k5x2/fulltext.pdf>. Acesso em 27 fev 2009.
- \_\_\_\_\_. *Desenvolvimento profissional de professore: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ESTEVE, J.M. Bem-estar e saúde docente. *Revista PRELAC*, n.1, p.117-133, jun., 2005
- \_\_\_\_\_. *O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC, 1999 (tradução realizada a partir da 3 ed, 1ª. reimpressão, 1997).
- FREUND, C.S. *Sonhando com o ideal, pisando no real, fazendo o possível : trabalho e vida de professores comprometidos com a profissão docente há mais de 30 anos*. 2009.

182 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Fundação Carlos Chagas. *Atratividade da Carreira Docente no Brasil*. Relatório preliminar. São Paulo, 2009.

HUBERMAN, M. Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In NÓVOA, A.(org). *Vidas de Professores*, 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

LANTHEAUME, F. Mal-estar docente ou crise do ofício ? Quando o ‘belo trabalho’ desaparece e é preciso ‘trabalhar de corpo e alma’. *Fórum Sociológico*, Lisboa, n. 15-16, pp. 141-156, 2006.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 65-88, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 27 Set 2007.

LORTIE, D. C. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 99, nov. 1996, p. 5-15.

\_\_\_\_\_. El trabajo y el saber del docente: nuevos y viejos desafios. In: In: TENTI FANFANI, E (comp). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión em el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006. p. 187-207

\_\_\_\_\_. (coord.) *Aproximando Universidade e Educação Básica pela Pesquisa no Mestrado*. Relatório de Pesquisa, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2009a.

\_\_\_\_\_. (coord.). *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez, 2009b.

\_\_\_\_\_. *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papyrus. 6 ed. 2009c.

LÜDKE, M e BOING, L.A. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004.

MARCHESI, A. *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ROLDÃO, M.C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, Rio de Janeiro, jan./abr. 2007

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão professor. In: TARDIF, M.; LESSARD, C (orgs). *O*



*ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 255-277.

TEDESCO, J.C. ¿Son posibles las políticas de subjetividad ? In TENTI FANFANI, E. (comp.). *Nuevos temas em la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008. p. 53-64

TEDESCO, J.C. e TENTI FANFANI, E. Novos docentes e novos alunos. In *Ofício de Professor na América Latina e Caribe: Trabalhos apresentados na Conferência Regional O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe, Novas Prioridades*, Brasília, julho de 2002. São Paulo: Fundação Victor Civita; Brasília: UNESCO, Brasília, 2004.

TENTI FANFANI, E. *La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, peru e Uruguai*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

\_\_\_\_\_. Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. In: TENTI FANFANI, E (comp). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión em el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006. p.119-142

\_\_\_\_\_. Introducción: Mirar a escuela desde afuera. In TENTI FANFANI, E. (comp.). *Nuevos temas em la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008. p. 11-26.

UNESCO. *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional, São Paulo: Moderna, 2004.