



PROFESSORES EXPERIENTES: ENVELHECIMENTO NA PROFISSÃO E FINAL DE CARREIRA

EXPERIENCED TEACHER: AGING IN THE PROFESSION AND END OF CAREER

PROFESORES EXPERIMENTADOS: ENVEJECIMIENTO EN LA PROFESIÓN Y FIN DE CARRERA

Arnaldo Nogaro



Doutorado em Educação (UFRGS)
Professor da Universidade
Regional Integrada do Alto
Uruguai e das Missões (URI)
Professor do Programa de Pós-
Graduação em Educação da URI
Frederico Westphalen-RS
(PPGEDU- URI)
narnaldo@uricer.edu.br

Claudionei Vicente Cassol



Doutorado em Educação (Unijuí)
Professor da Universidade
Regional Integrada do Alto
Uruguai e das Missões (URI) e CE
Dr. Dorvalino Luciano de Souza
(CEEDO)
Professor do Programa de Pós-
Graduação em Educação da URI
Frederico Westphalen-RS
(PPGEDU-URI)
cassol@uri.edu.br

Maiara Gonçalves Carpes



Acadêmica do Curso de Medicina
da URI Erechim
Bolsista de Iniciação Científica
PIBIC/CNPq
maicarpes@gmail.com

Resumo

Este artigo resulta de pesquisa de campo, de caráter exploratório e natureza qualitativa, para identificar percepções de professores da Educação Básica, em final de carreira, a respeito de sua trajetória de vida e desenvolvimento profissional. O público-alvo foi composto por quinze professores com média de 32.5 anos de experiência docente, com formação superior e pós-graduação concluída, atuantes em escolas públicas da Região do Alto Uruguai Gaúcho. A coleta de dados deu-se por entrevistas semiestruturadas com análise qualitativa de caráter dialético. A base teórica está composta por autores como: Arroyo (2000), Bondía (2002), Bragança (2012), Cau-Bareille (2014), Josso (2004), dentre outros. Acredita-se que escutar a voz dos professores e refletir sobre suas trajetórias de vida possa auxiliar a construir alternativas para orientar os iniciantes da carreira docente e despertar a necessidade de pensar processos de formação que assumam a perspectiva do fortalecimento da identidade, da permanência e do desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Professores experientes. Legado docente. Percurso profissional.

Recebido em: 16 de março de 2021.

Aprovado em: 8 de maio de 2021.

Como citar esse artigo (ABNT):

NOGARO, Arnaldo; CASSOL, Claudionei Vicente; CARPES, Maiara Gonçalves. Professores experientes: envelhecimento na profissão e final de carreira. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 2, e031, 2021.

<http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n2.e031.id1051>



Abstract

This article is the result of a research developed to identify perceptions and give opportunity to Elementary School teachers' experience reports, in the end of their careers, about their life track and Professional development. Field research, exploratory character and qualitative nature, with a target audience made by fifteen teachers and with an average of 32,5 years of teaching experience, with graduate and postgraduate studies completed, active in Public schools from Alto Uruguai Gaucho. Data collection took place through semi-structured interviews with qualitative analysis of a dialectical character. The theoretical basis is composed by authors such as: Arroyo (2000), Bondía (2002), Bragança (2012), Cau-Bareille (2014), Josso (2004), among others. The goal is that listening to the teachers, their experience reports, the reflexion of their life track, add to build alternatives to guide new members of teaching carrer and awaken to the need of thinking training processes that take on the perspective of identity strenghtening, the teaching Professional development and permanence.

Keywords: Experienced teachers. Teaching legacy. Professional path.

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación de campo, de carácter exploratorio y cualitativo, para identificar las percepciones de docentes de Educación Básica, a fines de sus carreras, con respecto a su trayectoria de vida y desarrollo profesional. El público-albo estuvo integrado por quince profesores con un promedio de 32,5 años de experiencia docente, estudios superiores y posgrados concluidos, actuantes en escuelas públicas de la Región del Alto Uruguay brasileño. La recogida de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas con análisis cualitativo de carácter dialéctico. La base teórica está compuesta por autores como: Arroyo (2000), Bondía (2002), Bragança (2012), Cau-Bareille (2014), Josso (2004), entre otros. Se cree que escuchar la voz de los profesores y reflexionar sobre sus trayectorias de vida puede ayudar a construir alternativas para orientar a los principiantes de la carrera docente y despertar la necesidad de pensar en procesos de formación que asuman la perspectiva de fortalecer la identidad, permanencia y desarrollo profesional de los docentes.

Palabras clave: Docentes experimentados. Legado docente. Carrera.



1 INTRODUÇÃO

A realização do estado do conhecimento sobre o tema “final de carreira” ou “envelhecimento docente”, como alguns autores denominam (CAU-BAREILLE, 2014; ALVES; LOPES, 2016), demonstra que este tema carece de estudos mais aprofundados, até mesmo em quantidade. O aumento da expectativa de vida em decorrência dos avanços das diferentes ciências repercute em longevidade maior, embora nem sempre com qualidade de vida. Viver mais, em algumas situações, não significa viver com mais qualidade, mas é empiricamente sensível que as pessoas estão vivendo mais anos e, desse modo, também têm a possibilidade de se estender em suas atividades profissionais. Em alguns países o envelhecimento da população força muitas pessoas a permanecer no trabalho, seja porque a aposentadoria não permite cobrir seu custo de vida, seja por necessidade social de atender a demanda por trabalhadores. Cau-Bareille (2014), ao referir-se à situação da França, diz que a manutenção do emprego dos seniores é uma questão importante, tanto por parte dos poderes públicos que procuram reduzir os déficits das pensões quanto do ponto de vista da gestão dos recursos humanos. A realidade da França poderia ser transposta para muitos outros países, dentre eles o Brasil.

Este cenário abriga os professores como trabalhadores. Cau-Bareille (2014) afirma que, embora a profissão de professor não seja caracterizada dentre aquelas mais “penosas” explicitamente, que geram desgaste prematuro, exigindo planejamento de final e carreira, para o magistério “[...] as suas formas de penosidade são relativamente invisíveis se não se olhar de perto para o trabalho cotidiano, e que há urgência em revelá-las, focando as condições de trabalho, com vista a facilitar o trabalho dos mais velhos como o dos mais novos.” (CAU-BAREILLE, 2014, p. 5). Lembra ainda, o autor, que a maioria dos estudos sobre os fins de carreira no campo do ensino são de orientação psicológica, sociológica ou médica, reveladoras do esgotamento profissional, resultante de desgaste físico e emocional.

Tendo este cenário como horizonte, fez-se uma pesquisa de campo com a intenção de identificar percepções de professores da Educação Básica, em final de carreira, a respeito de sua trajetória de vida e desenvolvimento profissional. A sistematização e organização dos dados deu-se após a definição de três categorias, sendo que o presente texto versa sobre uma delas: professores experientes – docência, percurso e identidade profissional. A arquitetura do texto abriga metodologia e caracterização dos participantes e mais três subseções: trajetória profissional a serviço dos mais jovens; experiência e constituição da subjetividade docente; e



legado a ser transmitido, além da conclusão. Com isso, acredita-se ser possível dar conta do objetivo deste estudo para que ele possa servir de referência aos docentes iniciantes, para pensar os processos de formação e a permanência na profissão.

2 METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa¹, de caráter qualitativo com enfoque exploratório e de campo, envolveu quinze professores em final de carreira, de escolas da rede pública estadual da Região do Alto Uruguai Gaúcho. Inicialmente fez-se contato com a Coordenadora Regional de Educação, para autorização e, junto ao setor de Recursos Humanos, solicitou-se a colaboração para a identificação dos professores que tivessem mais de 25 anos de exercício na profissão e se dispusessem a participar da pesquisa. A partir do aceite, foi agendado horário para coleta dos dados que não interferisse na rotina de trabalho. Foi solicitado o consentimento relacionado à sua participação na pesquisa mediante a assinatura da Carta de Anuência e, ainda, apresentadas as intenções de pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos adotados. A participação foi por adesão voluntária e os professores assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para respondentes não identificados. Os dados foram coletados mediante entrevista semiestruturada, gravada em áudio.

Todos os participantes são concursados no serviço público e a média de tempo de trabalho é de 32,5 anos, sendo que 86,7 % dos participantes da pesquisa são do sexo feminino e 13,3 % do masculino. A formação inicial está distribuída em diferentes áreas do conhecimento, tais como Letras, Pedagogia, Filosofia, Matemática, Química, Ciências Biológicas, Educação Física. Todos possuem pós-graduação concluída. Foram envolvidos professores que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A análise dos dados é de natureza qualitativa com base na análise textual discursiva, e realizada após a definição de três categorias: entrada e persistência na profissão; estar professor em diferentes realidades: o fortalecimento da identidade docente; e experiência e legado a ser transmitido, especificamente o objeto deste artigo.

A base teórica da pesquisa segue a orientação do enfoque epistemológico da corrente histórico-crítica, por possibilitar que sejam abordados os fenômenos investigados dentro da dinâmica social dialética, de acordo com as transformações no mundo do trabalho, com possibilidade de esclarecer as condições histórico-sociais do exercício da profissão docente.

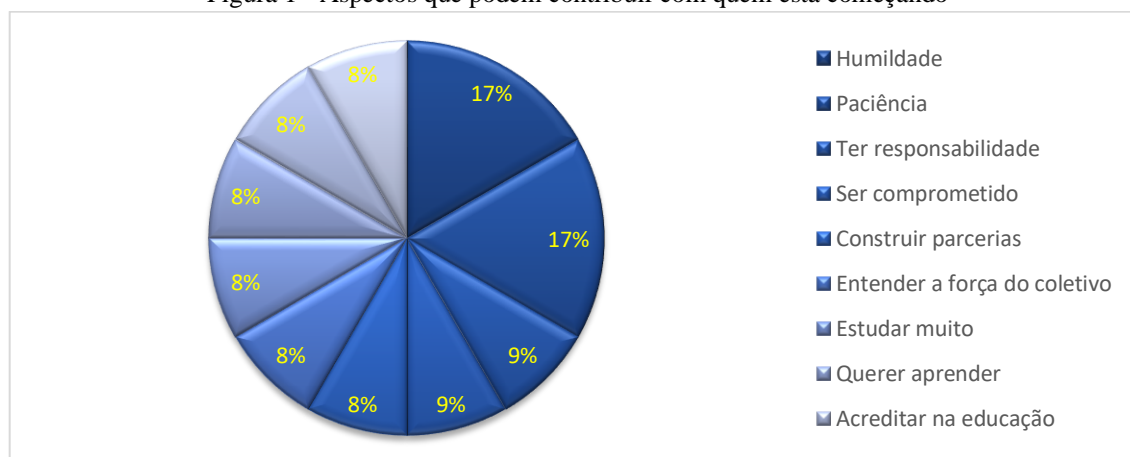
¹ A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o nº. do CAEE 28446620.6.0000.5351.

Para a composição da base teórica recorreu-se a autores como Bondía (2002), Dewey (1979, 1979 a), Josso (2004), Cau-Bareille (2014), Tardif e Raymond (2000), Stano (2001), Nóvoa (2020), dentre outros. O texto está estruturado em três subitens: trajetória profissional a serviço dos mais jovens; experiência e constituição da subjetividade docente; e legado a ser transmitido.

3 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL A SERVIÇO DOS MAIS JOVENS

As interrogações aos professores buscam conhecer aspectos de sua trajetória de vida e percurso profissional e se acreditam que podem contribuir com quem está ingressando na profissão. Estudos (TARDIF: RAYMOND, 2000) demonstram que os professores edificam saberes plurais ao longo da profissão e que para compreendê-los é importante entender o contexto e o tempo em que ocorreram. A partir do que Bragança (2012) escreve, creditamos importância a este questionamento pela relevância que as narrativas possuem como aporte (auto)biográfico que se traduz em uma natureza formadora, de caráter epistemológico e com potencial para se constituir uma experiência de transformação pessoal e coletiva. Para ela, “[...] as narrativas não apenas descrevem a realidade, mas também são produtoras de conhecimento individual e coletivo e, no caso dos(as) professores(as), potencializam os movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, teorias e práticas”. (BRAGANÇA, 2012, p. 88). As respostas foram traduzidas em conceitos centrais da fala dos respondentes, representadas no gráfico (Figura 1).

Figura 1 - Aspectos que podem contribuir com quem está começando



Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

A experiência presente nos relatos permite que a compreendamos como um processo ou percurso ao longo do qual se formam identidades e subjetividades que servem de referência para outras pessoas com quem convivemos ou ensinamos, no caso do professor. Tardif e



Raymond (2000) insistem que o saber ensinar não se reduz a um “sistema cognitivo”, mas possui também fundamentos, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos. Os relatos colhidos nas narrativas trazem sempre os processos sociais de sua produção. Temos, assim, uma ênfase no papel do sujeito em sua formação e no processo coletivo de construção dos saberes, como lembra Bragança (2012).

As experiências permitem aprendizados, como entende Dewey (1979), pois não são coisa rígida e fechada; mas viva e, portanto, cresce, se desenvolve e tem possibilidades de qualificar-se. Dewey complementa ao escrever que “[...] tudo depende da *qualidade* (grifo do autor) da experiência por que se passa” (DEWEY, 1979 a, p. 16), fazendo com que ela, a qualidade, seja influenciada pelas experiências anteriores e impacte nas posteriores, daí que há que se atentar se ela é positiva ou negativa.

O característico básico de hábito é o de que toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências. (DEWEY, 1979 a, p. 25-26).

O ato de contar a própria história é uma forma de atribuir valor ao vivido, enquanto sucessão temporal que sustenta a materialização do nosso ser psicossomático, o que, para Josso (2004, p. 48), é também um modo de dizermos que, nesta continuidade, “[...] algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural”.

Josso (2004) estabelece uma distinção entre experiência existencial (diz respeito ao todo da pessoa, à sua identidade profunda, à maneira como ela vive enquanto ser) e aprendizagem pela experiência (relacionada apenas às transformações menores). A força da experiência e de seu caráter impactante para o ser humano é trazida por Dewey (1979 a) ao referir-se a ela como uma força em marcha, devendo ser julgada na base de para que e para onde se move.

A experiência não se processa apenas dentro da pessoa. Passa-se aí por certo, pois influi na formação de atitudes, de desejos e de propósitos. Mas esta não é toda a história. Toda genuína experiência tem um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam. (DEWEY, 1979 a, p. 31).

Isto nos permite compreender que o professor, embora possa falar de suas experiências existenciais e revelá-las, em parte, por seu comportamento e ação, talvez possa ser um vetor mais efetivo, nos aspectos relacionados à profissão, no que diz respeito à aprendizagem pela experiência. Dewey (1979 a) refere-se a condições objetivas como aquelas que estão dentro do



poder do educador de ordenar e regular, de determinar o ambiente que irá propiciar a experiência educativa válida.

Josso (2004, p. 40) considera que a aprendizagem experiencial implica diretamente o envolvimento do aprendente em três dimensões existenciais: “[...] a sua consciência de ser psicossomático, o *homo economicus*, a sua consciência de *homo faber* e a sua consciência de *homo sapiens*.” (grifo da autora). A aprendizagem experiencial abarca os diferentes aspectos da vida humana, uma vez que não é possível compartimentar o ser humano em cada um dos aspectos apontados. Sua identidade e reconhecimento demandam esta integração. “A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais. A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo.” (JOSSO, 2004, p. 49).

Nem todos os fatos, acontecimentos ou vivências desenvolvidas ao longo da vida transformam-se em experiências. Bondía (2002) afirma que a experiência é o que nos toca em meio a tudo o que nos acontece. Trata-se de algo cada vez mais raro como consequência do excesso de informações, de opiniões, por falta de tempo e por excesso de trabalho. Em síntese, para o autor (2002, p. 25) a experiência é a passagem “[...] da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘*ex-iste*’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente”, para um horizonte de problematização, de elaboração reflexiva, de significação e ressignificação com implicações epistemológico-vivenciais e de impactos nas compreensões e atitudes.

4 EXPERIÊNCIA E CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE

A experiência tem um caráter diferenciado e profundo, com marcas peculiares em nossa identidade e subjetividade. Para Josso (2004, p. 48), vivemos “[...] uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”. De nossas experiências emergem os saberes da experiência, tão fundamentais no trabalho do professor, pois a partir deles vai problematizando o cotidiano, se reconstituindo e definindo novas perspectivas para sua atuação pedagógica. Esses saberes integram o legado e a herança que o professor pode deixar para os mais jovens que estejam iniciando na profissão, embora trate-se de algo que pode servir de parâmetro, não de proceder a uma transposição para o outro. Estão vinculados ao que é próprio da cultura profissional, mas



também da particularidade de cada professor e de seu contexto, o que permite a Bondía (2002, p. 27) comentar que

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna.

Dois aspectos apareceram com maior incidência no tocante ao comportamento ou atitude que os professores que iniciam seu percurso profissional devem ter: humildade e paciência, referidas por 17% dos depoentes (Figura 1), como podemos identificar no quadro a seguir.

Quadro 1 - Atitudes de quem está começando

Eu acho que humildade, eu acho que a pessoa que está começando tem que ter humildade para não desmerecer quem já tem uma caminhada para que essa caminhada seja construída coletivamente, eu acho que a gente aprende muito no coletivo. (LIZ, entrevista, 2020)
Humildade, para não desmerecer quem já possui sua caminhada. Existe uma construção no coletivo. (ARACELI, entrevista, 2020)
Que a todo o momento precisamos rever nossa ensinagem; que precisamos ter muita paciência. (LISIANE, entrevista, 2020)
Se não tivermos esse cuidado, essa paciência, não vamos conseguir, é uma profissão desafiadora, as adversidades são muitas, mas se acreditarmos, as coisas vão acontecer. (PAULO, entrevista, 2020)

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Há um aspecto que aqui precisa ser retomado e relacionado ao aproveitamento daquilo que os professores mais jovens observam ou podem observar e agregar à sua vida profissional, isto é, identificar ou transformar em experiências aquilo que lhes acontece como vivência. Parece ser desse modo que se pode falar que houve uma experiência que ficou como herança. No entender de Bragança (2012, p. 91), comunicar as experiências em forma de narrativas, “[...] assentam-se na abertura de um diálogo que faz e se refaz na luta cotidiana da vida e da profissão e que se amplia retomando as lutas silenciadas no contexto sócio-histórico. Assim, no plural, vai-se fazendo a formação, na intensa construção da vida.” O aproveitamento dos relatos constitui-se em processos que podem tocar, mobilizar e inspirar para transformar a prática dos docentes mais jovens.

Colocar-se na condição de aprendente e saber ouvir os relatos dos mais experientes pode ser um mecanismo para assimilar os saberes fundantes da prática pedagógica que podem ser transformados em “ferramentas” para quem está começando e necessita enfrentar situações que só o tempo e o contexto de trabalho lhe oportunizarão. Como referem Tardif e Raymond (2000, p. 237), esses saberes não somente parecem ser adquiridos no e com o tempo, mas são eles



mesmos temporais, “[...] pois são abertos, porosos, permeáveis, e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos em pleno processo, um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática, de situações de trabalho.” Assimilar “modelos mentais” dos mais experientes permite que o professor mais jovem guarde um conjunto de estratégias que serão oportunas para resolver problemas no percurso da profissão.

Os apontamentos feitos pelos depoentes demonstram que poderia haver maior aproveitamento por parte dos professores iniciantes daquilo que aqueles com mais vivências/experiências podem oferecer, especialmente acerca do que denominam de “caminhada”. Cau-Bareille (2014, p. 21) reitera que a forma como os professores “experientes” lida com as situações e solucionam problemas pode ser tomada como referência pelos mais jovens e, ainda, como uma estratégia de equilíbrio profissional que os faça permanecer e motivar-se visto que há “[...] tensão entre experiência e avanço da idade ao longo do tempo [e este parece ser um] equilíbrio almejado no trabalho e nas suas vidas pessoais, que estão no coração das escolhas em fim de carreira.” Isto coincide com o que Josso (2004) denomina de prestar atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença. Trata-se de entrar em um estado de alerta consciente para darmos sentido ao que se passa. Segundo ela (2004, p. 73) é, pois, “[...] nesta relação imediata entre o acontecimento interior e/ou exterior, na sua classificação na nossa geografia conceitual e na sua atribuição de sentido que pode constituir-se a experiência propriamente dita”.

Os professores fazem questão de destacar a importância do seu trabalho e sua presença na vida dos estudantes. Em como podem ser decisivos para o futuro destes e o quanto isso precisa ser um ato consciente de quem desenvolve a profissão.

Quem eu sou faz a diferença, posso fazer a diferença na vida de um aluno, de uma pessoa, de uma família, então é importante a gente estar bem na vida e diria mais, não perder a vontade e o desejo de sempre estudar, isso nos dá uma dinâmica de esperança e a gente não envelhece, sempre tem essa vontade de crescer. (JÚLIA, entrevista, 2020).

Arroyo (2000) lembra que é próprio do ofício de professor transmitir, ensinar e internalizar competências, formas de pensar, valorar e sentir que acompanharão os educandos na vida ativa, social e produtiva.

Soma-se a esta percepção outro quesito que diz respeito à visão que o professor precisa ter ou estar atento no exercício profissional: a docência é um ofício coletivo de impacto no estudante, mas também social. Compreender o contexto e o cenário em que vive, pensar a ação



docente pode contribuir para transformar a realidade, como referem as participantes Priscila e Iracema. “Tem que acreditar na educação, tem que entender um pouco dos grandes desafios dessa profissão” (PRISCILA, entrevista, 2020). E a professora Iracema (entrevista, 2020): “Fazer uma educação que contribua para alterar esses problemas sociais que existem. E que a educação tenha esse propósito, que seja o melhor não só para alguns, mas para todos, que não tenham uma estrutura financeira não somente para viver, mas para ter acesso a cultura”. Stano (2001) refere que o estar no mundo dos professores, embora não seja tão diferente de outras profissões, tem suas peculiaridades, mas que os homens e mulheres que trabalham como educadores vão impingindo seus passos e deixando suas pegadas por onde passam e levam, consigo, rastros de seus incessantes percursos.

Levou-se aos professores a interrogação sobre o que sentiram mais falta quando iniciaram sua vida profissional e o que avaliam que lhes poderia ter auxiliado como professor. As respostas se deram em diferentes frentes e com contradições entre elas. Por exemplo, alguns professores sentiram muito a falta de prática no processo de formação, enquanto outros afirmam que gostariam de ter tido mais teoria para auxiliá-los a compreender as grandes questões, desafios da profissão e, também, maior bagagem de conhecimento na área de atuação, como os depoimentos, na sequência, revelam. “A parte prática da graduação, porque você tem toda uma bagagem teórica e depois você se depara com uma sala de aula para fazer estágio somente com a cara e a coragem, não é fácil, correr atrás, mas eu senti que a prática no momento balança”. (LÍDIA, entrevista, 2020). Flores (2010, p. 185), ao tratar da formação inicial, considera a prática como um componente essencial na pedagogia da formação de professores, pontuando que é necessário

[...] valorizar a prática como fonte e local de aprendizagem através da reflexão e da investigação e promover as condições para a aprendizagem (recursos, tempo e oportunidades para aprender) para que os alunos futuros professores se empenhem em processos de reflexão sobre o processo de tornar-se professor.

Quando os professores fazem alusão que sentiram necessidade de mais prática e que ela é uma oportunidade de concretizar o aprendizado da docência, necessitamos estar alertas pois este conceito abriga diferentes possibilidades e compreensões. O que entendem por prática? No entender de Franco (2016), há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, em um agir mecânico que desconsidera a construção do humano. Trata-se de um agir mecânico e que será repetido com o passar do tempo ou constitui-se em um fazer em constante repensar para aprimorá-lo, acrescentando criatividade, para constituir-se em uma experiência que ganha corpo em forma de espiral? A



relação pedagógica é um encontro de humanos mediada por estratégias e recursos que necessitam ser pensados estrategicamente. A prática pedagógica carece de intencionalidade, tem que ser cuidadosamente planejada para que não se caia no espontaneísmo e no marasmo do cotidiano. É isso que faz Franco (2016, p. 536) afirmar que será

[...] prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

Espera-se do professor pensamento reflexivo, inteligência, capacidade de avaliar os passos de seu planejamento, estabelecer comparativos com outros acontecimentos de natureza pedagógica vividos, condições para identificar possíveis incoerências e inconsistências e redirecioná-lo, quando necessário. Este agir do professor revela sua epistemologia e denuncia suas concepções em relação ao ensino e à aprendizagem do estudante que pode ter um predomínio instrumental ou emancipatório. A diferença entre elas, segundo Franco (2016), é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear, que se traduz na formação de um estudante autônomo, emancipado e sujeito pela sua capacidade crítica, reflexiva, frente ao mundo e ao conhecimento.

Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno. (FRANCO, 2016, 541).

Por sua vez, Carla reforça a necessidade da base teórica, ao refletir: “Depois que tu começa a trabalhar e a ver a riqueza que tem de material e que nunca despertou para isso. Senti muito, no início, a falta de embasamento teórico.” (CARLA, entrevista, 2020). A díade teoria-prática está sempre em pauta quando o assunto é formação de professores em função das diferentes compreensões e visões a respeito de suas implicações no processo formativo. Estabelece-se um jogo em que, dependendo do entendimento do estudante e do formador, o pêndulo da balança pode inclinar-se para uma ou para outra, o que faz Hernández-Hernández (2016) externar que o aprendizado da profissão e, especialmente, a identidade do ensino estão conformadas pelas tensões na relação entre teoria e prática, o conhecimento e a experiência, o pensamento e a ação, o técnico e o existencial, o objetivo e o subjetivo. Em outras palavras, não há como esquivar-se dessas dicotomias que precisam ser superadas por uma compreensão da “terceira margem do rio”, como afirma Nóvoa (2020) ou, como refere Serres (1994, p. 27), de um espaço “deslizante”,

[...] esse terceiro lugar expõe quem por ele passa, mas ninguém passa sem esse deslizamento. Nunca ninguém mudou nada, nem coisa nenhuma do mundo, sem ser através de uma queda. Portanto, qualquer evolução ou mesmo aprendizagem exigem a passagem por um terceiro lugar e por isso o conhecimento, pensamento ou invenção, não cessa de saltar de um terceiro para outro terceiro lugar, expõe-se sempre, pois, ou aquele que conhece, pensa ou inventa depressa se torna nesse terceiro que passa.

Apresentamos uma síntese de outras ideias que surgiram decorrentes do questionamento feito.

Quadro 2 - Aspectos que os professores acreditam que poderiam ter lhes auxiliado

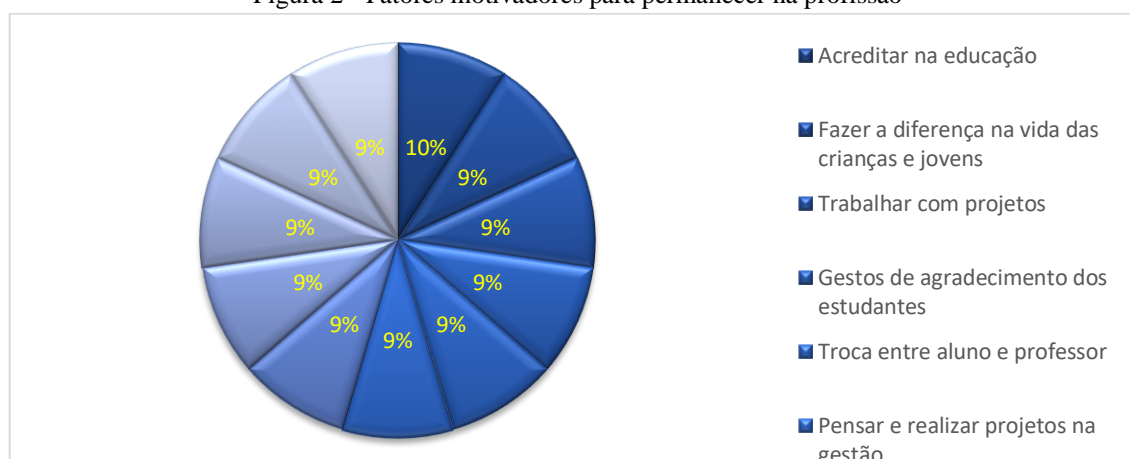
Era muito conteudista, talvez eu devesse ter olhado mais para meus alunos para fazer a diferença na vida deles. (ARACELI, entrevista, 2020)
Teria estudado mais se tivesse mais recursos. Morar no interior dificultou isso. A cidade não oferecia muitas possibilidades para isso. (JÚLIA, entrevista, 2020)
Pouco conhecimento do conteúdo que eu trabalharia. (LIZ, entrevista, 2020)
Faltou acompanhamento pedagógico para auxiliar diante das dificuldades. (LISIANE, entrevista, 2020)
Senti-me perdida quanto ao planejamento. (TELMA, entrevista, 2020)
A concepção de educação tradicional gerava uma inquietação a respeito de se poderia agir com mais liberdade. (IRACEMA, entrevista, 2020)
Entrar mais na realidade escolar durante o período de formação. Chegamos na escola sem saber por onde começar. (PRISCILA, entrevista, 2020)
Tínhamos pouca leitura. Senti muito a falta de embasamento teórico. (CARLA, entrevista, 2020)
A pouca prática da graduação dificultou saber como enfrentar turmas de 30 ou 40 alunos. (LIZ, RICARDO, TELMA, entrevista, 2020)

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

5 LEGADO A SER TRANSMITIDO

Inquerimos os professores a respeito de aspectos que consideravam motivadores, determinantes para que permanecessem na profissão. O gráfico (Figura 2) a seguir permite visualizar os principais motivos apontados.

Figura 2 - Fatores motivadores para permanecer na profissão



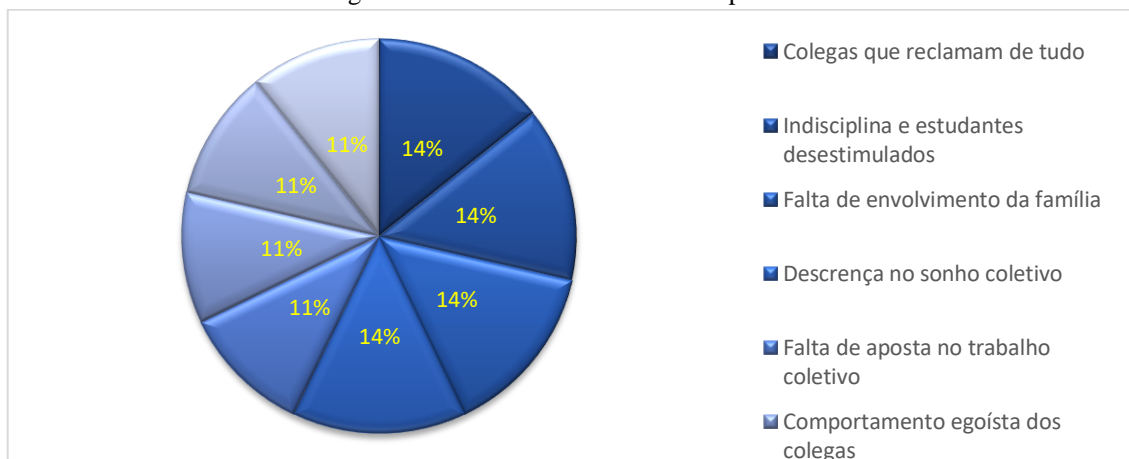
Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Exercer a profissão com entusiasmo e motivação é fator importante não somente para permanecer nela, mas também como mecanismo que interfere diretamente na aprendizagem

dos estudantes como consequência da forma como o professor compreende a si mesmo e vislumbra a profissão. Estudo realizado por Bruns e Luque (2014) revela que a capacidade dos professores de assegurar que seus alunos aprendam é condição *sine qua non* para que alunos e países colham os benefícios econômicos e sociais da Educação, demonstrando a necessidade de políticas públicas eficazes e investimentos na carreira docente como mecanismos de valorização profissional e estratégias que possam atrair jovens a este campo de atuação.

Subsequente a esta pergunta solicitamos que apontassem fatos ou incidências que geraram angústias e desestímulo. Foram nominados vários elementos, como mostra o gráfico na sequência (Figura 3).

Figura 3 - Fatores desmotivadores da profissão



Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Cau-Bareille (2014) menciona que o professor, ao se aproximar do final da carreira, encontra dificuldades de natureza física para dar conta do seu trabalho (especialmente aqueles que atuam em áreas nas quais se exige maior dinamismo: educação física, trabalho com crianças pequenas...) e, ainda, sentimento de ineficácia pessoal e de resposta na sua maestria na relação pedagógica, pois passa a existir uma distância muito grande entre sua idade e a dos alunos e, em muitas situações, o professor não consegue se atualizar do ponto de vista tecnológico e metodológico, o que permite uma interação maior com as novas gerações. Isto pode ser provocado também pela falta de perspectivas profissionais: “[...] as oportunidades de evolução profissional, de mobilidades internas, são pouco numerosas.” (CAU-BAREILLE, 2014, p. 6).

Os aspectos apontados nos fazem pensar em alternativas que possam contribuir para pensarmos o professor como alguém que exerce um trabalho dentro de uma instituição, mas também como um ser humano que está chegando ao final de seu ciclo laboral que foi exercido por um longo período, em uma única profissão e, alguns casos, em uma única escola. Ele pode

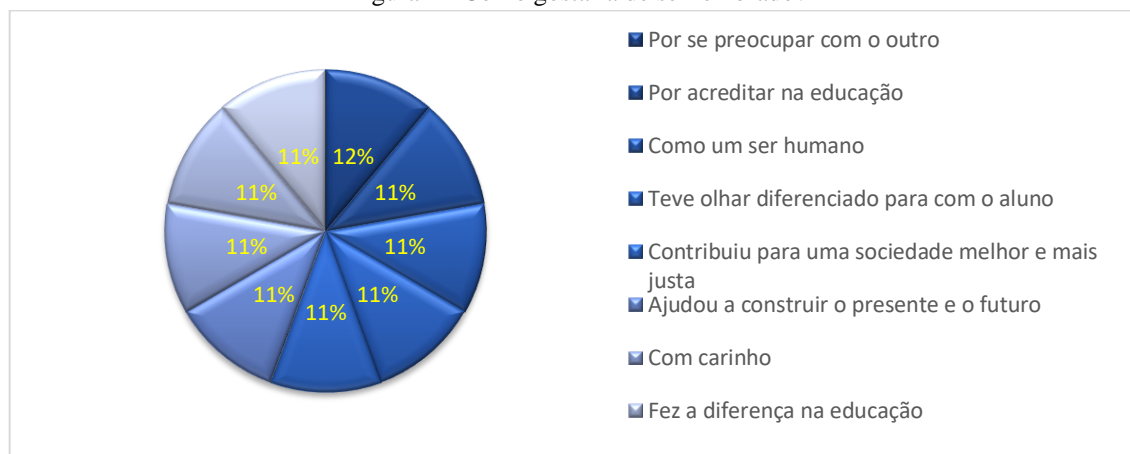


sentir-se gratificado e realizado profissionalmente ou viver o sofrimento de deixar a profissão, que, embora desgastante, sinta que não conseguiu realizar tudo o que queria. Deixa um espaço de socialização profissional, mas que também representa um ambiente de convívio e de companhia pela presença de colegas, alunos e pais de alunos, mesmo que na prática o professor possa sentir-se sozinho em grande parte de seu tempo na escola. Pesquisa feita por Cau-Bareille (2014, p. 11) revela que, mesmo entre grande número de colegas, “[...] os professores expressam todos um profundo sentimento de solidão na atividade; sozinhos como ‘mestres da turma’ e na luta com as dificuldades”. A saída da profissão pode gerar este sentimento de vazio e até de perda ao imaginar que cairá no ostracismo profissional. Isto demanda que pense sobre “envelhecer pelo trabalho e no trabalho”.

Cau-Bareille (2014, p. 12) faz alusão a dois conceitos que à primeira vista podem ser confundidos como sinônimos, mas que apresentam sentido muito diverso: esgotamento e cansaço. O esgotamento sentido por professores tem a ver com elementos de ordem psíquica, mental, e se apresenta mais no final da carreira, enquanto o cansaço está mais associado a aspectos físicos e é manifestado por professores no início da vida profissional. O esgotamento resulta de fatores como a perda do prazer na descoberta de uma disciplina e a escolha de seguir a profissão fica enfraquecido: “[...] os professores já não se reconhecem nas modalidades de aprendizagem das suas matérias.” O esgotamento tem reflexos fortes também em outras esferas da vida, como a família, em que o professor passa a ter problemas como a redução da paciência, aumento da intolerância ao ruído, dificuldades para dormir... Na investigação realizada por Cau-Bareille (2014) o esgotamento e o cansaço resultam em fadiga, que seria a soma dos dois fatores, e acometem mais mulheres do que homens, não só por fatores como a feminização do magistério, mas por responderem por mais atribuições e tarefas fora da escola do que os homens.

Stano (2001) faz alusão à importância que as memórias possuem para os professores em final de carreira. Ele as vê como possibilidades de desconstrução para prosseguir o caminhar, carregando, porém, na bagagem, sua identidade fortalecida, reconhecida, incorporada, mesmo que deixem de exercer a profissão em função da aposentadoria. Nesta linha de raciocínio, a última pergunta que fizemos aos professores foi de como gostariam de ser lembrados. Ser lembrado como alguém comprometido foi a resposta de maior incidência. O quadro a seguir sintetiza outras respostas.

Figura 4 - Como gostaria de ser lembrado?



Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

As respostas dos professores apontam para aspectos positivos e revelam o entusiasmo de quem está concluindo sua trajetória profissional, mesmo em condições adversas, de alguém que quer ou imagina deixar um legado, uma contribuição para as pessoas com quem conviveu. Ao abordar o envelhecimento docente, Stano (2001) ressalta que as lembranças do trabalho se revestem de uma carga de significação quando a motivação para o trabalho era da mera sobrevivência. As respostas externam uma autoanálise dos professores, de como se veem e como enxergam o trabalho realizado e sua contribuição para a sociedade. Compreendemos melhor as percepções dos professores se soubermos interpretar a lógica na qual emergem estes posicionamentos: a prática profissional e a identidade docente, pois, na verdade, a compreensão do envelhecer na profissão docente requer uma “[...] visão global do processo de envelhecimento e do indivíduo que envelhece, mas também a consideração dos traços da profissão, pois o envelhecimento acontece de forma particular em cada indivíduo e também carrega traços da sua profissionalidade”. (ALVES; LOPES; PEREIRA, 2020, p. 284).

Tardif e Raymond (2000, p. 209-210) analisam as relações entre o trabalhador e seu ofício, como a ação do trabalhador incide sobre um objeto e, ao mesmo tempo, repercute numa produção de si mesmo. “Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo.” Em outras palavras, o tempo de docência é um tempo ocupado com a função docente simultaneamente à vida, aos acontecimentos que envolvem a si como pessoa. Trata-se do exercício da profissão (produção) e de sua existência (vida) ao mesmo tempo. São tempos que se cruzam e se confundem.

Os professores da pesquisa são homens e mulheres que no dia a dia de seu trabalho são chamados a desenvolver



[...] uma multiplicidade de papéis para os quais não foram preparados, sentem na pele o contraste entre o muito que se lhes exige e o pouco que se lhes dá e esperam que a formação contínua os ajude a crescer pessoal e profissionalmente. Por vezes sentem-se perto da exaustão, mas, apesar de tudo, encontram na relação com os alunos o alento necessário para superar as suas dificuldades e continuar a investir na profissão. (ESTRELA, 1997, p. 222).

Stano (2001, p. 60) destaca que o período final da carreira ou o envelhecimento do professor ocorre de forma diversa de outras profissões, ocorre cimentado em uma temporalidade simbólica, pois “[...] ser professor é uma arte, uma arte e um ato feitos de símbolos, de cuidados, de fazer e refazer o outro pelo conhecimento”. A reflexão sobre o final da carreira docente aponta para duas questões fundamentais: a primeira diz respeito ao processo natural de envelhecimento que o ser humano sofre e no qual, por sua vez, os professores, como pessoas humanas, estão incluídos. Portanto, o professor irá se deparar com limitações de ordem física, de mobilidade, de força e resistência para fazer muitas das atividades que fazia quando era mais jovem, dentre outros aspectos. A segunda está relacionada ao contexto do trabalho e suas transformações que incidem diretamente na forma e na dinâmica da profissão. O sistema no qual o trabalho está incluído, não poucas vezes, exige que ele se reinvente ou repense aspectos do seu fazer pedagógico, especialmente no que diz respeito à distância geracional que vai se intensificando com o passar dos anos, aumentando as dificuldades que encontra e gerando questionamentos a respeito de sua capacidade em responder às demandas e até gerando uma certa crise que o faça interrogar-se se sua vida profissional deixou algum legado e se prestou alguma contribuição para a sociedade.

6 CONCLUSÃO

As entrevistas semiestruturadas desenvolvidas entre professores em fim de carreira expressam que a atividade docente apresenta muitas dificuldades e que, inclusive, tem forças suficientes para levar os professores ao desânimo. Entre as alegações, encontram-se a reclamatória dos salários baixos e a pouca valorização da sociedade. Mesmo diante dessas constantes, as entrevistas revelam que o trabalho realizado com os estudantes e com a comunidade, especialmente para quem teve a oportunidade de ser gestor, compensa e gratifica mais que os obstáculos. Há, porém, que se perceber nestes meandros que o exercício da docência, por si só, não contempla, de todo, o elemento da realização, pois destacam a experiência da gestão como lateralmente coadjuvante.

Talvez a gestão, na perspectiva dos entrevistados, contribua para a questão salarial e, ainda, para algum destaque na carreira docente, ao elevar o *status* dos professores a um patamar



de relevância para além do pedagógico, a um horizonte administrativo. Neste mesmo aspecto, é possível pensar, igualmente, que a gestão pode indicar uma experiência significativa para o exercício da docência à medida que implica os processos pedagógicos, qualifica e amplia as experiências docentes.

Ao considerar que os participantes também revelam não ter, em sua formação acadêmica, conhecimentos ou informações que lhes permitissem pensar suas carreiras desde o princípio, percebe-se a evolução da constituição da experiência ao longo do exercício docente. As necessidades e os conflitos e tensionamentos que se apresentam no desenvolver das atividades passam a constituir elementos de reflexão e instituem experiências ao impactar as percepções acerca das novidades e desafios do exercício da profissão, as exigências do trabalho e as transformações pelas quais são sensibilizados reforçam a ideia do pensar as atividades e das alterações de compreensões e atitudes exigidas. Esses são elementos da formação profissional e da incorporação das vivências como experiências.

Os desconhecimentos impedem, porém, que sejam aproveitadas oportunidades de crescimento ou vantagens na carreira profissional. Este aspecto remete à importância de os processos formativos debaterem questões relacionadas à carreira docente, evitando assim a perda de oportunidades futuras. Alguns entrevistados, ao referirem que obtiveram algumas informações em capacitações e cursos, mesmo que não tenham sido eventos planejados para auxiliar o professor, geralmente se referem a informações relacionadas a planos de carreira e não a percursos ou desenvolvimento profissional que possam contribuir com a formação epistemológica docente e a elaboração de experiências.

Podemos afirmar que os depoimentos dos participantes nos fazem pensar sobre aspectos importantes da vida do professor, da responsabilidade de quem faz gestão, bem como das políticas públicas como propósito do percurso profissional, especialmente no sentido de valorização, acompanhamento e auxílio ao professor. A pesquisa indica, entre outros elementos potentes para pensar a possibilidade e a necessidade da experiência docente, a dimensão das vivências docentes para que o professor chegue ao final de sua carreira seguro de sua satisfação e realização e que, ao compreender-se deste modo, possa transmitir aos novos docentes e a estudantes a percepção da docência como uma possibilidade futura de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, Kelly da Silva; LOPES, Amélia. Professores e o envelhecimento: realidades e especificidades no contexto português. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.25, n.2, p.



61-77, mai-ago. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9511/6789> Acesso em: 10 jan. 2021.

ALVES, Kelly; LOPES, Amélia; PEREIRA, Fernando. Ser um professor experiente não é sempre uma felicidade: perspectivas de professores sobre o envelhecimento. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 279-301, set./dez. 2020. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1418>

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n 19, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier Luque. **Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Washington; Banco Mundial, 2014.

CAU-BAREILLE, Dominique. Estratégias de trabalho e dificuldades dos professores em fim de carreira: elementos para uma abordagem sob o prisma do gênero. **Laboreal**, v. 10, n. °1, p. 1-33, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/laboreal.5353>

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1979a.

ESTRELA, Maria Teresa (Org.) **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Editora Porto, 1997.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/anoga/Downloads/8074-Texto%20do%20artigo-28119-1-10-20101218.pdf> Acesso em: 15 dez. 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>

SANCHO GIL, J. M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. **Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual**. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.



NÓVOA, António. **Pedagogia: a terceira margem do rio.** (Manuscrito). Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf>. Acesso em: 04 novembro 2020.

SERRES, Michel. **O terceiro instruído.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

STANO, Rita de Cássia M. T. **Identidade do professor no envelhecimento.** São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, p. 209- 244, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf> Acesso em: 6 nov. 2020.