



Cristina Spolidoro Freund

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

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Menga Lüdke

Rio de Janeiro
Junho de 2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Cristina Spolidoro Freund

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

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Menga Lüdke

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Maria Inês G. F. Marcondes de Souza

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Laurizete Ferragut Passos (Membro)

PUC-SP

Prof. Paulo Fernando C. de Andrade

Coordenador Setorial do Centro

Teologia e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 08 de junho de 2009

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

Cristina Spolidoro Freund

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1990), com especialização em Psicopedagogia na PUC-Rio. Participou do Núcleo de Orientação e Aconselhamento Psicopedagógico (NOAP) da PUC-Rio. Iniciou a carreira docente em 1984, tendo experiência em docência do primeiro segmento do Ensino Fundamental, como Orientadora Educacional e Coordenadora Pedagógica. Atualmente, exerce a função de coordenadora de ensino no Colégio Sion, é professora de primeiro segmento do Colégio Pedro II e do curso de Especialização em Psicopedagogia, da Uni-IBMR. Participa do Grupo de Pesquisa sobre a Profissão Docente (GEProf), coordenado por Menga Lüdke. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, Orientação Educacional e Pedagógica, e na área de gestão.

Ficha Catalográfica

Freund, Cristina Spolidoro

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 / Cristina Spolidoro Freund ; orientadora: Menga Lüdke. – 2009.

182 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Profissão docente. 3. Socialização profissional. 4. Carreira de professores. 5. Mudança e permanência. 6. Bem-estar docente. I. Lüdke, Menga. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

A meus pais,
pelo constante estímulo e apoio na busca pelo saber,
por me terem formado para que eu pudesse *vir-a-ser*
e me provido de meios para *navegar* em tempos de mudança.

A meu marido, Ronaldo,
por me fazer pisar na realidade quando começo a divagar,
e pela assessoria informática.

A meus filhos Werner, Stephan e Christian,
com quem ainda estou me formando Mestra na Vida,
por acreditarem em mim.
Por vocês procuro repensar o hoje para melhorar o amanhã.

Agradecimentos

À PUC-Rio, por ter me recebido novamente.

À minha orientadora, profa. Dra. Menga Lüdke, pela paixão com que *adotou* minha idéia, pela generosidade na partilha do saber, pelas orientações seguras e precisas, que me iniciaram tão competentemente no *ofício de pesquisador(a)* e pelo carinho e apoio ao longo do curso.

À equipe diretora do Colégio Sion do Rio de Janeiro por todo apoio e confiança ao longo de todo meu percurso no Colégio.

Aos professores e professoras do Colégio Sion, colegas queridos que tanto me ensinam, estimulam, parceiros que sempre acreditaram em mim, por me mostrarem novas possibilidades. Aos funcionários e funcionárias do Colégio Sion, que possibilitam meu fazer, pela ajuda e carinho em nossa caminhada.

Aos meus professores da PUC-Rio, por todo saber, troca, dedicação, por serem Mestres para guardar no coração, pela preocupação com minha pessoa ao longo do curso.

À minha querida e especial turma de Mestrado, colegas competentes, amigos, pelo estímulo, confiança, seriedade e prazer, que me deram forças para a caminhada!

Às amigas Sara Moitinho, Priscila Rodrigues, Vânia Leite, Vanessa Cristina Portella, amigas-irmãs, pela parceria, troca, solidariedade, contribuição e pelo tempo paciente dedicado a mim.

A Aparecida Teles de Camargo e Claudia Fernandes, por terem me instigado a crescer.

À Diretoria do Colégio Pedro II, unidade São Cristóvão I, pelo acolhimento e apoio ao final de meu percurso no mestrado.

Às colegas do Pedro II, pela acolhida e estímulo.

A meu irmão Fernando, minha cunhada e afilhado, pessoas tão queridas, por todo apoio, mesmo à distância.

Aos colegas do GEProf, por todo estímulo, aprendizado e parceria, por tudo que construímos numa prazerosa caminhada comum.

À amiga Carmen Branco, pela revisão do texto e sugestões e pelo exemplo de conciliação entre estudo e trabalho.

A meus alunos e alunas, pelos quais mantenho minha crença na Humanidade e a quem dedico o melhor de mim a cada dia.

Aos professores estimulados, instigantes e apaixonados, que me deram generosamente seu tempo e histórias, que me emocionaram e estimularam, pela partilha e apoio. Obrigada a cada um e cada uma, por ousarem SER, ESTAR, FAZER no mundo da educação.

A todos os que me apoiaram e estimularam.

Resumo

Freund, Cristina Spolidoro; Lüdke, Menga. **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.** Rio de Janeiro, 2009. 182p. Dissertação de mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

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. A pesquisa procura compreender, por meio de depoimentos colhidos em entrevistas semi-estruturadas, 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 sobre o mal-estar docente, e de pesquisas (UNESCO, Tenti Fanfani, CNTE, Lapo e Bueno, Marchesi, Day) abordando a condição docente, ressaltou-se a importância da indagação sobre aspectos que propiciam o bem-estar dos professores. Com a ajuda de informantes privilegiados, foram selecionados dez profissionais que atendessem aos seguintes critérios: encontrarem-se entusiasmados em seu trabalho e atentos ao aprendizado dos alunos, terem 30 anos ou mais de experiência docente, estarem ainda em regência de turmas do segundo ciclo do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, preferencialmente em escola pública. A análise dos depoimentos dialogou com vários autores, dentre os quais Esteve, Huberman, Lüdke, Charlot, Tardif e Lessard, Tenti Fanfani, Contreras, Dubar. 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 identidades e estratégias de trabalho desses docentes, além dos fatores que contribuem para facilitar ou dificultar seu trabalho. Os professores entrevistados encontram-se muito comprometidos com a sua

função e realizados na profissão. Vivenciam as dificuldades como desafios que os impulsionam na busca de soluções inovadoras. O exercício de diferentes funções docentes contribuiu para ampliar sua visão sobre a escola e sua função. E cada um foi escolhendo, dentre as trajetórias possíveis, as que melhor atendiam a suas aspirações. Ao mesmo tempo em que se individualizaram, não se isolaram, buscando parcerias para um trabalho conjunto, quer com pares dentro das instituições, quer com profissionais fora da escola, em universidades, sindicatos ou associações de docentes. Sua competência se alimenta dessas parcerias e de sua busca constante pelo saber, pautada tanto numa postura de “ser aprendente”, como através de uma formação continuada constante. Construíram boas relações com os alunos e tentam mobilizá-los para o prazer de aprender.

Palavras-chave

Profissão docente; socialização profissional; carreira de professores; mudança e permanência; bem-estar docente.

Abstract

Freund, Cristina Spolidoro; Lüdke, Menga (Advisor). **Looking at the ideal, stepping on reality, accomplishing possibilities: work and life of teachers committed with teaching for over thirty years.** Rio de Janeiro, 2009. 182p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research investigated the life and work of teachers who for over 30 years feel committed to the teaching profession and succeeded in it. It seeks to understand through testimonies collected through semi-structured interviews, what contributed to these teachers to come to an advanced stage in their careers, showing enthusiasm and satisfaction with their work, commitment and concern for the learning of their students. From Esteve's work about the unease of the teachers, and other researches (UNESCO, Tenti Fanfani, CNTE, Lapo and Bueno, Marchesi, Day) about the teaching condition, the importance of inquiry on issues that provide the well-being of teachers was emphasized. With the help of privileged informants, ten teachers were selected who met the following criteria: have enthusiasm in their work, attentive to students' learning, have 30 or more years of teaching experience, still regency of classes acting in junior high school or high school, preferably in public school. The analysis of the evidence spoke with several authors, among them Esteve, Huberman, Lüdke, Charlot, Tardif and Lessard, Tenti Fanfani, Contreras, Dubar. The analysis sought to elucidate how the choice of profession, the teacher education and the early years in their careers, the professional trajectory of the teachers, their conceptions about education and the role teacher's in our society influence on their sense of professional achievement. We searched to identify variations and permanences in the identity strategies and work of these teachers, and circumstances that made their tasks become easy or difficult. The interviewed teachers are very much involved by their work, satisfied with the profession, but they don't feel themselves as finished products. They experience the difficulties as challenges that drive them in the search of innovatory solutions. The exercise of different teaching functions

contributed to enlarge their vision on the school and function. And each one chose, among the possible trajectories, those that best met their aspirations. At the same time in which they were individualized, they were not isolated, looking for partnerships for a joint work, either with peers within the institution, or with professionals outside the school, in universities, unions or teachers' associations. Their competence is fed of these partnerships and of the constant search of the knowledge, based both on a posture of "being a learner" as the search constant continual education. They built good relationship with students and look forward to mobilize them for the pleasure of learning.

Keywords

Teacher profession; teacher professional socialization; teachers' careers; variation and permanence; teacher's well-being.

Sumário

1. Introdução	13
2. Da idéia ao campo: construindo um objeto de pesquisa	18
2.1. Autores com quem dialogo	18
2.2. Dialogando com o campo: trazendo algumas contribuições de pesquisas anteriores	28
2.3. Relevância do tema	33
3. Percurso da pesquisa	37
3.1. Objetivos da pesquisa	37
3.1.1. Objetivo central	37
3.1.2. Objetivos específicos	37
3.2. Definindo o desenho da pesquisa	38
3.3. Definido os sujeitos da pesquisa	42
3.4. Considerações sobre o exercício do estranhamento	45
4. Constatções deste estudo	47
4.1. A socialização profissional	47
4.1.1. A opção pela carreira docente	47
4.1.2. A formação inicial	51
4.1.3. O início na carreira	55
4.1.4. Trajetórias e saberes docentes	62
4.1.4.1. As carreiras dos docentes	62
4.1.4.2. A construção de saberes ao longo da trajetória docente	66
4.2. Concepções	85
4.2.1. A função docente hoje: Por que e para que ser professor (a)?	85
4.2.2. O Ensinar	96
4.3. Fatores que interferem no percurso docente	106
4.3.1. Fatores que dificultam o percurso	106
4.3.2. Fatores que facilitaram o percurso, contribuindo para o bem-estar	114
4.4. Estratégias identitárias: como estou, mudanças, permanências	121

4.4.1. Como os professores se percebem hoje	121
4.4.2. O que permaneceu, ao longo dos anos	123
4.4.3. E o que mudou?	127
5. Considerações finais	131
6. Referências	139
7. Anexos	145

1

Introdução

Comecei a trabalhar como professora em 1983. De lá para cá, fui percebendo muitas mudanças na educação e em meus diversos contextos de trabalho. Mudaram os alunos, mudou o que se entende por ensino, mudaram as famílias e as escolas. Também passei por diversas funções docentes: professora “regente”, orientadora educacional, supervisora pedagógica, coordenadora, professora de ensino universitário. Meu olhar em relação à escola foi se alterando, o foco se ampliando, o que me fez valorizar ainda mais alguns colegas. Falo de professores que conheço e conheci, os quais conseguiram algo admirável: terem passado por tantas mudanças sociais e culturais na profissão, sem perderem seu entusiasmo e o sentimento de que podem fazer diferença, professores que enfrentam todos os problemas que aparecem, sem caírem num saudosismo paralisante ou num cinismo desgastante. Professores que sabem do seu valor, que não abrem mão daquilo que escolheram fazer: ensinar, formar as novas gerações. Em geral, professores que fazem um “bom trabalho” (CUNHA, 1995), respeitosos com alunos e colegas, abertos ao novo, mas críticos. Foram e são um “porto seguro”, tendo me servido como fonte de inspiração quando o desânimo aparecia e renovado minha esperança.

Quando entrei no Mestrado, meu olhar para o campo da profissão, saberes e identidade docente passou por outra mudança. Foi libertador descobrir que algumas de minhas angústias não eram só minhas, elas eram objeto de estudo e sobre elas se escrevia em vários países. Ler sobre a formação continuada dos professores, os saberes da prática me auxilia já em minha prática. As leituras sobre as mudanças sociais e da escola também contribuíram para que eu pudesse compreender questões que vivenciava no meu cotidiano de trabalho, uma vez que as sociedades contemporâneas exigem uma mudança no perfil dos professores, acarretando uma sobrecarga de trabalho e dúvidas sobre sua qualificação e competência (ESTEVE, 1999).

Não coincidentemente, tive como orientadora acadêmica a professora Menga Lüdke. A orientação acadêmica é uma modalidade interessante do

Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Como não há exigência de projeto prévio para o ingresso no Mestrado, os alunos têm à disposição um orientador para o início do curso. Ele tira dúvidas sobre o funcionamento do programa, ouve as idéias do mestrando, reflete com ele sobre quem seria um possível orientador de pesquisa. No meu caso, minha orientadora, a professora Menga Lüdke, logo “adotou” minha idéia, entusiasmando-se com ela, e foi graças a seu entusiasmo e suas competentes orientações que se deu a transformação de uma constatação de senso comum e de minha prática em um objeto de pesquisa. Ingressar no grupo de pesquisa por ela coordenado, o GEProf também me auxiliou nesse percurso. Embora este trabalho não seja um “braço direto” da atual pesquisa do grupo, encontra-se impregnado de suas discussões teóricas, de suas descobertas, recentes e antigas, sobre a profissão docente. Participar da pesquisa do grupo, da elaboração do roteiro e da realização das entrevistas e de suas análises, contribuiu para minha formação como pesquisadora e para a superação do que teria sido um infundável exercício solitário e individual – o momento em que os alunos de Mestrado terminam as disciplinas e iniciam sua pesquisa. Foram vários os momentos em que trocamos ideias sobre as pesquisas do grupo e as de cada um dos membros. O grupo nutria-se, assim, de todas as leituras e revisões feitas por seus membros. Esta pesquisa passou pelas mãos de vários de meus colegas do GEProf, aos quais sou muito grata. Além disso, a professora Menga sempre nos oferecia outro privilégio: o de podermos conversar e trocar informações com professores de outras instituições, convidados para a banca de colegas do grupo ou para palestras. Não é necessário ressaltar o quanto isso contribuiu para cada um de nós.

Assim, esta pesquisa teve por início uma inquietação que era vivenciada por mim, em minha prática como orientadora. Percebia, intuitivamente, a mudança social e dos alunos e suas famílias e as mudanças quanto às demandas em relação à função dos professores. De fato, a literatura deixa claro que o enfraquecimento de instituições, como a Igreja e a Família, que contribuía para a socialização dos jovens, para a formação de projetos de vida (TEDESCO e TENTI FANFANI, 2004), e a universalização da escola de ensino fundamental, fez com que professores e escolas recebessem jovens com características e demandas diferenciadas. Simultaneamente, uma visão salvífica e redentora da educação, como aquela capaz de elevar os níveis de desenvolvimento e as exigências de

melhoria de “qualificação da mão-de-obra”, estimula programas de avaliação do trabalho docente e da proficiência dos alunos. É interessante, como bem sinaliza Esteve (2005), que, ao mesmo tempo em que se deposita uma enorme responsabilidade nos docentes, a sociedade demonstra desconfiança em relação à competência desses profissionais. Como resultado de uma sobrecarga de trabalho, de exigências sociais contraditórias quanto ao que se espera do professor, de falta de recursos e estrutura adequada, entre outros, muitos professores vêm abandonando a profissão, pedindo aposentadoria precocemente (UNESCO, 2004; LAPO e BUENO, 2003, CNTE, 2003). Outros ficam na profissão, mas sofrendo de mal-estar, da Síndrome de *Burnout*, entre outras questões e situações que ameaçam a saúde física e emocional dos professores (FERENHOF e FERENHOF, 2002; OLIVEIRA, 2005; PEREIRA, 2004).

Entretanto, mesmo dentro de um quadro com tantos problemas e desafios, sei de docentes que, em fase já final de carreira, não desistiram e continuam em sala de aula, exercendo seu ofício, ainda que talvez não tenham sido “preparados” por sua formação inicial para dar conta de tantas mudanças e exigências. Muitos vêm conseguindo progredir em sua tarefa, sem perder o entusiasmo, o interesse, a curiosidade em relação aos jovens, o desejo de continuar aprendendo para poder ensinar cada vez melhor. Há docentes que, já aposentados, continuam trabalhando e se percebendo como realizados em sua atividade. Assim sendo, comecei a me perguntar se esse perfil de professor poderia se tornar um objeto de pesquisa. Além dos professores circunscritos ao meu raio de conhecimento profissional direto, haveria outros e outras com esse perfil? Como e por que conseguiram se manter atuando com prazer, entusiasmo, com um “eu integrado”, após tanto tempo de docência e em meio a tantas mudanças? Esta pesquisa pretende, portanto, a partir da visão de professores já antigos na carreira, descobrir “como” e “o que” contribuiu para que chegassem a suas etapas de trajetória profissional demonstrando entusiasmo e satisfação com sua tarefa, e comprometimento em relação à mesma.

Com a ajuda de informantes privilegiados, selecionei dez professores que atendessem aos seguintes critérios: encontrarem-se entusiasmados em seu trabalho e atentos ao aprendizado dos alunos, terem 30 anos ou mais de experiência docente, encontrando-se ainda em regência de turmas e atuando no segundo ciclo

do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, preferencialmente de escolas públicas. Esses dez professores não apenas me acolheram, concedendo-me uma parcela preciosa de seu tempo, como também foram generosos, partilhando comigo suas histórias e opiniões. Muitos me cederam ou mostraram materiais produzidos por eles e por seus alunos. Leram as transcrições dos depoimentos e deram-me um retorno por e-mail. Estimularam-me não apenas em relação à dissertação, mas também à minha carreira. De uma certa forma, influenciaram no rumo dessa pesquisa, ao sugerirem colegas a serem entrevistados.

A dissertação está estruturada da seguinte forma:

No primeiro capítulo apresento os autores que foram meus “parceiros”, com quem dialoguei ao longo do trabalho, bem como as pesquisas mais recentes sobre a profissão docente, o bem-estar ou o mal-estar do professor e a construção de identidades e saberes desses profissionais do ensino. Apresento também a relevância de minha proposta de pesquisa.

No segundo capítulo, descrevo o percurso e desenho e objetivos da pesquisa. Faço, em seguida, um relato sobre os sujeitos da pesquisa e sua seleção e exponho as dificuldades que surgiram durante a mesma.

No terceiro capítulo, apresento algumas das constatações da pesquisa, divididas em quatro grandes seções. A primeira trata da socialização profissional e das trajetórias docentes. Nessa primeira parte analiso as descobertas e considerações sobre a opção pela profissão docente, a formação inicial, as carreiras dos docentes e a construção de saberes ao longo de sua trajetória. Numa segunda parte, analiso as concepções dos professores sobre a função docente na sociedade hoje e o que entendem por ensino, como uma hipótese de que as mesmas têm interferência direta tanto sobre seu bem-estar, como sobre seu entusiasmo e seu sentimento de realização profissional, de fazer “a diferença”. Numa terceira parte, relaciono os fatores que contribuíram para facilitar ou dificultar o percurso e trabalho dos professores, relacionando-os com pesquisas anteriores. Fecho esse capítulo analisando as percepções dos professores sobre como se encontram em relação à profissão hoje, sobre mudanças e permanências ao longo de suas carreiras, relacionado-as a ideias dos autores com quem dialoguei.

Por fim, sintetizo, nas considerações finais, as descobertas deste estudo, relacionando-as às questões apresentadas na Introdução. Além disso, apresento as limitações desta pesquisa e sugiro estudos posteriores.

2

Da idéia ao campo: construindo um objeto de pesquisa

2.1

Autores com quem dialogo

Uma vez que pretendo investigar o que contribui para que os professores em estágio mais final de carreira mantenham-se entusiasmados e comprometidos com seu ofício e ainda abertos a novos aprendizados, fui buscar suporte em autores que me auxiliassem a pensar em relação a questões ligadas à socialização profissional, à construção da identidade docente e às concepções sobre as funções do professor, entre outras.

Vários autores foram parceiros nessa discussão. Alguns foram constantes, com outros dialoguei em “momentos” mais específicos. Huberman (2000) e Esteve (1999, 2005) foram dois de meus parceiros mais constantes.

Contreras (2002, p. 74) defende o conceito de profissionalidade como reunindo “as qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”, o que exige uma discussão sobre os valores e intenções que se espera dos professores através de seu trabalho. A profissionalidade envolve três dimensões: a **obrigação moral** – traduzida por outros autores como comprometimento moral (MARCHESI, 2008, DAY, 2001, 2009), o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Relevante também é sua reflexão sobre as exigências da prática docente – o professor no modelo da racionalidade técnica, do professor reflexivo e do professor como intelectual crítico – e os desdobramentos dessas sobre o conceito de autonomia docente. É necessário destacar que, para Contreras, a profissionalidade docente exige o exercício de uma autonomia que seja a concretização das três dimensões da profissionalidade.

Nóvoa (1999) ressalta a importância do processo identitário docente, sustentado pela adesão a valores e projetos, na ação, em que o professor faz escolhas, baseadas em suas experiências anteriores, e na autoconsciência, resultante do processo de reflexão. Nóvoa explicita que o professor é uma pessoa,

é impossível separar aquilo que ele é do que faz, justamente por fazer aquilo em que acredita, que se torna sua “segunda pele profissional”.

Charlot (2005) foi outro parceiro importante em minhas reflexões. O autor define educação como um processo sem fim e baseado em um tríptico processo: educar é hominizar-se, socializar-se e singularizar-se, algo que só pode ser feito em relação. Trouxe-me reflexões interessantes sobre o papel do professor como agente social e cultural e os desafios que os mesmos trazem à atuação docente. Levanta a problemática da relação com o saber, e sobre qual seria a função do professor numa sociedade do conhecimento, que estaria saindo da sociedade do saber. O autor me alertou para as diferentes formas do aluno se relacionar com o saber e a importância de pensar na função do professor enquanto aquele que pode unir o desejo de saber com a vontade de aprender.

Elias (1994) me fez pensar em algumas das questões iniciais de meu estudo: há algo “inato” na atuação dos professores? Há algo individual? Particular? Íntimo? Ele ajudou-me a pensar na cisão construída entre mundo interior e social, na ilusão do objetivo/subjetivo, inato e adquirido. Elias propõe uma forma de analisar o homem na relação com o social e apresenta a possibilidade de escolha de cada indivíduo dentro de uma margem de decisão gerada no limite de cada estrutura. Cada indivíduo tem uma margem individual de ação, mas, mesmo os mais poderosos precisam se conformar aos limites da estrutura da sociedade em sua época. O autor traz uma importante contribuição sobre o conceito de individualidade. Para ele, sociedades mais complexas apresentam funções sociais mais complexas e variadas do que as mais simples, o que permite maior individualização das pessoas. Isso contribui para a constituição da individualidade, que, para ele, é “uma qualidade estrutural de sua auto-regulação em relação a pessoas e coisas” (ELIAS, 1994, p. 54). Elias afirma que a individualidade de uma pessoa é uma configuração singular de seu controle comportamental, resultado de “uma longa e difícil moldagem de suas maleáveis funções psíquicas na interação com outras pessoas”. Isso significa que “a sociedade não apenas produz o semelhante e o típico, mas também o individual” (idem, p. 56). As pessoas de mesma sociedade são simultaneamente singulares e individuais entre si e específicas de cada sociedade, ou seja “são formadas e ligadas, na natureza de sua auto-regulação psíquica, por uma rede particular de

funções, uma forma particular de vida comunitária, que também forma e liga todos os membros” (ELIAS, 1994, p. 56). Há um todo social comum aos professores entrevistados, mas cada um, na história de suas relações, foi construindo uma forma mais ou menos maleável e flexível de individualidade. Elias me auxiliou a ver que aquilo que consideramos único em nós não é mérito apenas nosso, mas de outros que nos ajudaram a nos formar, é a auto-regulação entre os indivíduos que estabelece limites à moldagem individual, ou seja, o indivíduo é *matriz e moeda* (ELIAS, 1994, p. 52). O autor contribuiu para que eu pudesse pensar sobre como cada um dos professores, sujeitos desta pesquisa, se constituiu professor, em sua individualidade, pensando no que têm em comum como indivíduos de nossa sociedade.

Bourdieu (2007) contribuiu especialmente com os conceitos de capital cultural objetivado, incorporado e institucionalizado. Eles foram essenciais para analisar a relação desses professores com o saber, sua função na sociedade e o que entendem por ensino. De Bourdieu, também, trabalhei com os conceitos de trajetórias, capacidades e sistemas. Dubar (2005, p.92) sistematiza como Bourdieu apresenta as trajetórias de cada indivíduo: como um “recurso subjetivo”, em que cada um faz um balanço entre suas capacidades e os desafios de cada sistema, de forma que cada um avalie se sua relação lhe permite realizar ou não seus objetivos.

Dubar (2005) apresentou-me reflexões sobre a importância da socialização na construção das identidades profissionais. Auxiliou-me a integrar algumas perspectivas em relação aos processos identitários profissionais. Dubar defende que os profissionais elaboram estratégias identitárias que melhor respondem ao balanço entre suas capacidades e as trajetórias que se lhe apresentam como possíveis.

Foram parceiros muito importantes em minhas reflexões, entre outros: Cortesão (2006), que defende o professor como intelectual crítico, produtor de conhecimento científico e de conhecimento antropológico sobre os alunos, um professor que supere a massificação do ensino e a “educação bancária” (FREIRE, 1983) na escola de massas; Canário (2005, 2006) que trouxe importantes reflexões sobre o papel do professor e sobre a formação docente centrada na escola ; Tenti Fanfani, que trouxe a pesquisa sobre a condição atual docente na América Latina

e reflexões sobre o ofício docente; Dussel (2006) que apresenta os impactos das mudanças sociais ao trabalho docente, a crise da transmissão e a importância de se pensar numa nova figura docente que dê conta de tantas mudanças, além de Lüdke (1996, 2005), que me introduziu na reflexão sobre a socialização profissional dos professores e sobre a importância da pesquisa nessa socialização e para a consecução da autonomia docente. Todos os autores citados neste parágrafo me fizeram pensar sobre os impactos das mudanças sociais e culturais no ofício docente e sobre os impactos na profissão docente quando os professores passam a ser convocados para formar jovens para o futuro, e não apenas para a sociedade atual.

Dada à relevância para o presente trabalho, passo a aprofundar as contribuições de Huberman e Esteve.

Huberman (2000) me ofereceu a possibilidade de estudar e comparar as carreiras e pensar em relação a ciclos de vida profissional. O autor descobriu que as experiências vividas ao longo da carreira, a forma como cada professor resolveu os desafios e problemas que surgiram, contribuem para que os professores, ao final de carreira, possam ter um sentimento de serenidade ou de desinvestimento amargo. Baseando-me em Huberman, defini a etapa de ciclo de vida profissional dos professores que entrevistei.

Huberman defende que, como outros profissionais, os professores apresentam um “ciclo de vida profissional” (in HUBERMAN, 2000), com características próprias para cada um, em relação à forma de atuação e investimentos.

Huberman destaca preferir o uso do termo carreira docente, por vários motivos. Estudar carreiras permite comparações entre elas e um estudo mais focado que o ciclo de vida do indivíduo. Além disso, este tipo de estudo engloba abordagem tanto psicológica como sociológica, pois, segundo este autor, o que se propõe a estudar é “o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações)” e “compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (HUBERMAN, 2004, p. 38). Huberman levantou as fases do ciclo profissional docente, analisando diversos estudos e apresentando uma síntese sobre os mesmos.

O autor identifica, como primeira fase, a entrada na carreira, sendo que, em sua maioria, os professores se dividem entre os sentimentos suscitados pelo “choque do real” (HUBERMAN, 2000, ESTEVE, 1999, LÜDKE, 1996), causado pela insegurança inicial, a distância entre o ideal e o real na sala de aula e o sentimento de entusiasmo, vivenciado pelo professor ao ter sua(s) primeira(s) turma(s), quando se sente finalmente exercendo o ofício docente. É esse sentimento de entusiasmo que permite ao professor “sobreviver” à fase inicial. É um momento exploratório da carreira, limitado pelas configurações das instituições nas quais o professor trabalha, as turmas e colegas com as quais tem contato. Essas primeiras experiências podem ser problemáticas ou não.

Após essa etapa, o docente costuma vivenciar uma fase de estabilização na carreira, assumindo compromissos com a profissão. O professor se assume enquanto docente, eliminando outras possibilidades que tivesse em mente para sua carreira. Normalmente o professor desenvolve um sentimento de competência pedagógica, maior confiança e conforto em relação à tarefa, preocupa-se mais com sua atividade, com a construção de seu “estilo próprio” (HUBERMAN, 2004, p. 41) e relativiza os insucessos. Sente mais prazer ao exercer a profissão e sua autoridade é mais natural e flexível. Sobre esse sentimento de competência e prazer ao ensinar, Esteve (1999) pondera que só o viverá o professor que tiver se apropriado dos instrumentos necessários para lidar com o aluno e com as demandas da escola, quer através da formação inicial, quer através da aprendizagem por ensaio e erro, realizada no início da carreira. Haverá professores que vivenciarão contínuos sentimentos de fracasso, apesar de muito motivados, interessados e comprometidos com a prática, porque:

não conseguem dominar os recursos adequados para dar fluência à interação professor-aluno e responder com coerência às solicitações do contexto escolar e das situações de ensino na qual estão imersos. A cada dia constata sua incapacidade para dominá-las, perdendo paulatinamente a segurança em si mesmos“ (ESTEVE, 1999, p. 111).

Huberman propõe como uma terceira etapa a fase da diversificação. A segurança conquistada durante a fase da estabilidade permite que o professor ouse pedagogicamente, elaborando materiais próprios, arriscando novas estratégias, novas formas de agrupar os alunos. O professor pode mostrar-se mais crítico,

apontando e atacando aquilo que entrava seu trabalho, seja no sistema como um todo, seja na instituição, mostrando-se disponível a participar de grupos que refletem e pensam em reformas e se lançam a novos desafios, o que também revela o receio de cair na rotina.

Apresentando o quarto ciclo, o “pôr-se em questão”, Huberman informa que, embora este se encontre presente na maioria dos estudos sobre ciclo de vida docente, não há consenso sobre o que se põe em questão e sobre o período. Seria o período em que o professor começaria a se questionar sobre se está na carreira certa, se quer fazer realmente isto até o fim da vida. Esse questionamento pode se manifestar “desde uma ligeira sensação de rotina até uma ”crise” existencial efetiva, face à prossecução da carreira”, segundo Huberman (2000, p. 42). Esse sentimento seria resultado tanto de uma monotonia do cotidiano da sala de aula, como do desencanto, frente a fracassos de experiências ou de reformas, nas quais investiram muita energia. Hamon e Rotman (*apud* Huberman, 2000, p. 42), chegam a mencionar que “o fogo sagrado vai se extinguindo docemente... num estado de cinismo não pressentido”. Outros vivenciam essa fase como sendo uma revisão de seus objetivos iniciais. Huberman destaca que o contexto social se mostra igualmente importante, incluídos aí “as características da instituição, o contexto político ou econômico, os acontecimentos de vida familiar” (*idem*, p. 43). Huberman informa que há variação de gênero em relação a essa fase: os homens, em média, vivem-na dos 36 aos 55 anos, e a mesma se encontra ligada a sua percepção sobre sucesso na carreira, enquanto que as mulheres a iniciam mais tarde, aos 39 anos, e dela saem mais cedo, por volta dos 45 anos. Quanto ao período de ensino, a fase se situa entre o 15º e 25º anos. No caso feminino, os fatores ligados à crise se mostram ligados mais a aspectos desagradáveis da tarefa ou das condições de trabalho do que ao sucesso.

Na quinta fase predominam sentimentos de serenidade e um certo distanciamento afetivo do professor em relação aos alunos. É a fase vivida entre 45-55 anos, normalmente após um período de questionamento. Embora o professor se apresente menos ativo, mostra-se mais sereno e menos vulnerável à avaliação externa, aceitando-se mais, podendo avaliar o que conseguiu conquistar desde o início da carreira e propor-se objetivos mais realistas.

Na sexta fase, a partir de cerca de 50 anos, há professores que apresentam uma tendência a um conservadorismo, mostrando-se, por vezes, também saudosistas. Há também a possibilidade de resistência a inovações. Huberman destaca, novamente, que nem todos os professores passam por essa fase e que há, inclusive, professores jovens muito conservadores, devido à insegurança inicial, fato também encontrado por Marchesi (2008).

A última fase da carreira seria a do desinvestimento, que, também, não está ainda empiricamente provada em relação ao magistério, mas Huberman argumenta que seus estudos mostram uma “fase de desprendimento”, na qual o professor foca sua atenção sobre aspectos específicos, o que pode auxiliar a compreender como o desinvestimento seria vivido na docência (HUBERMAN, 2000, p. 46). É esperado que o professor comece a não mais investir na profissão, dedicando um tempo maior à vida pessoal e a projetos mais pessoais. Esse desinvestimento pode se dar de forma serena ou amarga, caso o professor tenha um saldo negativo de sua vida profissional, ainda que, haja professores jovens que “desinvestem no meio da carreira, desiludidos com os resultados do seu trabalho” (HUBERMAN, 2000, p. 46). Também é uma etapa em que o professor, mais maduro profissional e pessoalmente, é capaz de realizar opções mais conscientes, podendo relacionar-se de forma mais equilibrada com os alunos e com sua tarefa. É o momento em que pode se beneficiar e beneficiar-se de ser mentor de um colega mais novo, transmitindo-lhe sua experiência e aprendendo com ele sobre novas teorias e metodologias.

A partir das descrições de Huberman, considero que as modificações nas sociedades atuais e nos seus “novos alunos”, as novas funções da escola, as alterações nas relações da escola com a comunidade, do professor com alunos e seus responsáveis legais e ainda entre profissionais que atuam na escola, trazem novas demandas aos professores. Algumas delas exigem dos professores adaptações muito rápidas, mobilização de saberes para atendimento de “urgências” e de situações problemáticas que não se encontram descritas em manuais e que exigem a atuação em equipe. (PERRENOUD, 2001; ESTEVE, 1999; TEDESCO e TENTI FANFANI, 2004)

Essas rápidas modificações têm contribuído para gerar, em muitos professores, um sentimento de mal-estar em relação à profissão levando,

inclusive, a seu abandono. Esteve (1999, 2005) foi o teórico que contribuiu para cunhar a expressão *mal-estar docente* e trouxe a questão do descompasso entre a formação inicial e as demandas da profissão. Sua contribuição, ao elaborar questões sobre a mudança de cenário social e expectativas em relação ao papel docente e os fatores primários e secundários que afetam o trabalho docente, é inquestionável.

Esteve (2005) esclarece que a profissão docente tem duas faces e que a falta de reflexão sobre “o sentido de nossa profissão e, em conseqüência, o desejo de desempenhar papéis impossíveis, [...] nos conduzem irremediavelmente à autodestruição pessoal” (ESTEVE, 2005, p. 118), o que esconde a face do bem-estar, fazendo aparecer a do mal-estar. Esteve afirma que a expressão *mal-estar* carrega um componente de indefinição: o professor sabe que não está bem, mas não consegue precisar o porquê. Para esse autor, os cursos de formação inicial contribuem para esta sensação, ao se fundamentarem numa visão idílica da profissão docente (*idem*, p. 118). Esteve argumenta que a formação inicial pode contribuir para a construção do bem-estar, ao permitir que o futuro professor desenvolva estratégias para lidar com os problemas que enfrentará posteriormente.

O primeiro desses problemas seriam as distorções na definição do papel docente, as quais causam problemas tanto aos alunos como aos próprios professores. Segundo Esteve (2005, p. 119-120), essas distorções no papel docente supõem que: (a) para ensinar, basta apenas saber muito o conteúdo, desprezando a aquisição de “destrezas sociais básicas”; (b) o professor tem o papel de “seletor social”, baseando a atuação profissional não no ensino, mas na avaliação, que permite ao professor selecionar os que seriam “dignos de serem seus alunos”, exercendo uma violência encoberta contra eles, que, cedo ou tarde, retorna para o professor; (c) o mais importante para seu papel é o de dominar “detalhes intrincados de sua especialidade”, perdendo o contato com colegas, alunos e realidades. Para Esteve (2005, p. 120), “para ser professor, tão importante como descobrir essas chaves” (que permitem compreender o que está a estudar e ensinar) “são o desejo e a paixão por comunicá-las”.

O segundo problema a ser enfrentado pela formação inicial seria definir quais os objetivos do trabalho docente que permitam ao professor viver com alegria sua profissão. Esteve propõe que ser professor é “pensar e sentir e fazer

pensar e sentir” (*idem*, p. 121). Para ele, o “objetivo último de ser professor é ser mestre de humanidade” (*idem*, p. 121). E não há outra forma de se tornar um mestre de humanidade a não ser através do que há de humano no conhecimento, ou seja, de resgatar a pergunta inicial que levou à formulação de determinado conhecimento por algum homem ou mulher. Segundo Esteve (2005, p. 122)

Não tem sentido dar respostas a quem não fez a pergunta, por isso, a tarefa básica do docente é recuperar as perguntas, as inquietudes, o processo de busca dos homens e mulheres que elaboraram os conhecimentos que agora figuram em nossos livros.

Esteve propõe que os professores tenham como fim levar os alunos a pensar, levando-os a questionar o mundo. Além disso, afirma que, em seu caso pessoal, a renovação pedagógica lhe era necessária, não só para atender aos alunos, como para superar a rotina enfadonha, também destacada por Huberman (2004) e Lantheaume (2007).

O terceiro problema coincide com alguns aspectos levantados por Huberman em relação ao professor iniciante. Esteve afirma que, no início da carreira, os professores passam por problemas. Precisam superar a idealização sobre o que é “ser um bom professor”, sem recursos práticos que permitam ao docente poder lidar com a classe e atuar. Também é necessário assumir-se professor, ofício no qual alguns “caíram”, mas, de fato, nunca pensaram exercer, tendo sido preparados mais para ser químicos, biólogos, historiadores. E assumir-se professor é colocar-se a serviço do aprendizado dos alunos. Professores que não se aceitam como professores podem levar ao longo da carreira um sentimento de erro e autocomiseração em relação à profissão.

O quarto problema seria a falta de domínio de técnicas de comunicação e interação com a classe, que permitiriam aos professores comunicar efetivamente o que desejam aos alunos, mantendo a empatia com eles. Essas técnicas podem ser aprendidas, evitando um processo de ensaio-e-erro e o sentimento de incapacidade que podem gerar.

O quinto problema seria adquirir o manejo da classe em relação à sua organização. Por medo, insegurança ou desconhecimento, muitos professores não organizam a classe para que todos possam trabalhar de forma produtiva, não

conseguindo gerenciar conflitos entre alunos e distribuir tarefas, delegar responsabilidades. Para Esteve (2005, p. 125), “o raciocínio e o diálogo são as melhores armas, junto com a convicção de que os alunos não são inimigos dos quais você tem de se defender”. Ele destaca a importância do professor aprender a adequar os conteúdos a serem ensinados ao nível dos alunos, diversificando os níveis para que os alunos não fiquem para trás. Propõe a superação dos enfoques normativos presentes em cursos de formação inicial, os quais seriam substituídos com ganhos para professores e alunos por enfoques descritivos, baseados na análise da atuação do professor, e não na busca de modelos idealizados, impossíveis de serem atingidos, por não levarem em conta a realidade do contexto de atuação de cada professor e as variações de personalidade de cada um (Esteve, 1999).

Complementando as pesquisas de Esteve, Canário (2005, p. 122) associa o mal-estar docente a uma crise identitária da profissão, crise esta que, para ele, é devida à convergência de diferentes fatores: (a) a perda de credibilidade (desencantamento) da sociedade em relação ao potencial da escola trouxe consequências negativas para a percepção da profissão docente; (b) o advento da escola de massas diminuiu o estatuto da profissão docente; (c) o aumento da regulação e novas formas de divisão do trabalho docente contribuíram para uma proletarização do ofício do professor, que perde controle sobre seu trabalho; (d) a democratização da escola aumentou a heterogeneidade dos alunos, trazendo para a escola problemas sociais de difícil solução para os professores. Canário (2005, p. 125) também acrescenta que se há altas expectativas para a função do professor, estes se deparam com um descrédito sobre sua competência.

Citando pesquisa realizada por equipe da qual participou, Canário enumera os pressupostos que a orientaram, e, como Esteve, ressalta a importância da formação inicial como o “primeiro momento forte da socialização profissional, configurando a escola de formação inicial como instância extremamente importante no processo de produção da identidade profissional” (*idem*, p. 127). Este processo seria reforçado pelo aprendizado do ofício na prática, em estágios e nos contextos de trabalho, para que o professor assuma seu papel de “analista simbólico”, ou seja, ultrapassando o papel de aplicador de soluções previamente

aprendidas, podendo “equacionar e resolver problemas” (idem, p. 126), papel, aliás, destacado por Tedesco e Tenti Fanfani (2004).

2.2

Dialogando com o campo: trazendo algumas contribuições de pesquisas anteriores

Além da pesquisa fundadora de Esteve sobre mal-estar docente, há diversas pesquisas sobre o tema do mal-estar docente e formação de professores para se adaptar às novas demandas.

No Brasil, temos alguns trabalhos. Camila Oliveira (2005) realizou uma investigação com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de investigar o “mal-estar docente”, buscando compreender suas características, causas e consequências, e como se pode superá-lo. A autora estabeleceu relações entre a formação das professoras investigadas e sua identidade profissional. Oliveira relata que as condições de trabalho contribuem para gerar o mal-estar docente, já que a organização escolar contribuiu para o fortalecimento de uma identidade docente que não permitia que as professoras assumissem o desejo de abandonar a carreira docente.

Talvez a maior revisão bibliográfica sobre o tema, realizada até o momento no Brasil, seja a de Fátima Carvalho (2003), que selecionou 106 estudos nacionais e 348 internacionais, de 46 países, empíricos e teóricos sobre condições do trabalho docente. A conclusão da pesquisadora é a de que esses estudos revelam que professores de todas as partes do mundo, em todos os níveis, trabalham em condições propícias à exaustão emocional, independentemente do nível de desenvolvimento do país. A autora ressalta a importância de cada professor poder desenvolver estratégias pessoais, que, combinadas às da organização escolar, permita-lhe lidar com as demandas cotidianas e manter seu bem-estar. Carvalho destaca que as organizações têm papel fundamental para desenvolver o engajamento no trabalho e proteção da resiliência, através de apoio administrativo e emocional.

Outros estudos vêm mostrando “desencanto” por parte dos professores, em relação à profissão. Lapo e Bueno (2003) pesquisaram os motivos do abandono da

profissão por professores do Estado de São Paulo. Descobriram que uma série de fatores, tais como “baixos salários, precárias situações, o desprestígio profissional” (LAPO E BUENO, 2003, p. 65), contribuíram para o abandono da profissão. Isso se deu através do enfraquecimento gradual dos vínculos com a mesma, caracterizado pelo decréscimo de investimento pessoal, de tempo, com o investimento de energia e interesse em lazer, formação profissional para mudar de profissão ou de cargo, passando por etapas de abandono temporário, para chegar, finalmente, ao desligamento da profissão. Em relação aos fatores que contribuíram para o abandono da profissão, as autoras (LAPO e BUENO, 2003, p. 77) relatam que

percebe-se que há um mal-estar rondando esses profissionais. Por se encontrarem inseridos em uma sociedade que se transforma muito rapidamente e que exige constantes mudanças e adaptações, eles se sentem insatisfeitos ao não conseguirem dar conta das exigências que lhes são feitas no campo profissional. As exigências nem sempre são claramente explicitadas e entendidas pelos professores, mas são sentidas mediante a percepção de que as coisas na escola não estão indo bem de que por mais que se esforcem não conseguem atingir um nível de excelência exigido pela sociedade a ponto de reverter a situação de precariedade em que se encontram.

As autoras acrescentam a esses fatores a questão da sobrecarga de trabalho, a “falta de apoio dos pais dos alunos, sentimento de inutilidade em relação ao trabalho”, a organização do sistema educacional (estadual, São Paulo), com alta burocracia, “impossibilidade de participar da tomada de decisão”, “falta de apoio técnico-pedagógico” (LAPO e BUENO, 2003, p. 77). Outro fator muito importante foi a “qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho” (*idem*, p. 77). Como o ofício docente se exerce através das relações com os outros, a qualidade das relações se mostrou determinante para o sucesso e a qualidade de seu desempenho.

Uma pesquisa de Ferenhof e Ferenhof (2002) realizada com 71 docentes do município de Duque de Caxias, sobre a presença da Síndrome de *Burnout*, revela que os docentes pesquisados apresentaram transtornos mentais (FERENHOF e FERENHOF, 2002, P. 144):

Todos eles (grifo nosso), devido à percentagem de despersonalização apurada (100%), ‘coisificam’ as pessoas, os alunos, os colegas, a direção, o Estado e o

mundo. Rigorosamente, não apresentam condições de seguir uma diretriz pedagógica, ou a filosofia da escola. Na realidade, o professor tem o conhecimento, mas não consegue aplicá-lo no dia-a-dia. Com tantos problemas, num contexto prejudicial à sua sanidade mental, seria demais exigir que o fizesse.

Esta pesquisa reforça a importância de se pensar sobre as estratégias utilizadas pelos docentes para lidar com os problemas e tensões do cotidiano. Como Lantheaume (2007), os autores também sugerem atenção do Estado para essa questão, e, entre saídas possíveis, sugerem a formação continuada com processos formativos centrados no professor e em seu trabalho, com reflexão sobre o mesmo.

Destaco duas pesquisas na produção sobre bem-estar docente. A dissertação de Marinete Rosa Pereira (2004) aborda a relação entre saúde e trabalho de professores da rede pública de Vitória. Frente à deterioração da educação pública, que contribuiu com efeitos negativos sobre o trabalho docente, atingindo por fim a saúde do professor, a pesquisadora relata as experiências de prazer e sofrimento dos professores, em especial as estratégias por eles criadas para se defenderem do que se lhes apresenta como nocivo no trabalho e produzir saúde. Resumidamente, algumas das estratégias encontradas foram: atividades mais prazerosas propostas pelos professores durante as aulas, substituindo em parte as aulas expositivas; trabalho cooperativo entre professores; relações mais próximas e afetivas com os alunos, buscando facilitar a aprendizagem. A tese de Edgar Timm (2006) buscou estruturar o pensamento de docentes universitários que vivenciam a condição de bem-estar na docência, mostrando como estes professores cuidam de si em seu processo contínuo de auto-subjetivação na profissão, de forma a focar sua vida como uma obra de arte. Timm teoriza aspectos que contribuem para gerar ou não esse sentimento de bem-estar e de encarar sua vida como obra de arte. Entre eles, encontram-se: a influência do contexto e novas demandas sociais, a questão dos modelos no magistério, a formação e preparação do professor para exercer funções administrativas, a relação entre vida profissional e pessoal e a contribuição da geração de saberes pelo professor, e, por fim, a questão do aprender a cuidar de si e lidar com as fontes de mal-estar.

No exterior, há muitos trabalhos sobre o tema. Alguns trouxeram reflexões que contribuiriam para minhas indagações.

Da França, destaco a já citada pesquisa de Lantheaume (2007) com professores do segundo grau. A autora sinaliza que a redefinição do trabalho docente provocou mudanças na forma de entender o que é um “bom trabalho”, pois o envolvimento individual com a atividade não “sustenta as situações”, na medida em que houve perda de referências comuns. Essa perda do que é externo à ação docente, causada na França por uma sucessiva série de reformas, levou à perda da identidade docente. Como aqui, a profissão passou a exigir o desempenho de novas funções e a abertura da escola à comunidade. A diversidade obriga os professores a justificar seu trabalho para cada comunidade, sendo que os valores destas podem ser contraditórios aos seus. Lüdke e Boing (2004) também destacam que a precarização do trabalho docente e influências do mercado, entre outras, interferem na construção da identidade profissional dos professores. Todas as mudanças e provas, pelas quais passam os professores, aumentam o sofrimento destes. Ainda que, segundo pesquisas em saúde, os docentes franceses não apresentem mais problemas de saúde mental do que a média francesa, Lantheaume afirma ser essa uma questão que deve mobilizar a sociedade francesa, pois implica consequências na qualidade do serviço público prestado pelos docentes, em sua capacidade de atender às demandas sociais.

Lantheaume constatou, após a análise do material de pesquisa, que os seguintes aspectos se mostraram mais importantes em relação ao trabalho docente: a difícil tarefa de estimular o aluno, a incerteza sobre a utilidade do trabalho, a difícil articulação entre as diversas dimensões da atividade docente e a dificuldade de se definir o que é “trabalhar bem” e o que é um “trabalho bem feito”. Lantheaume encontrou três fenômenos, aos quais denominou ancoragem, desinvestimento e dominação. *Ancoragem* se dá quando o professor tem controle da situação no trabalho; por conseguinte, os alunos aprendem, o professor consegue organizar seu trabalho de acordo com seus princípios, ele apresenta sentido e lhe confere prazer. A ancoragem também pode ser construída durante a atividade, quando o professor modifica continuamente sua ação e a do meio. É fonte de prazer para o docente modificar uma situação, em proveito seu e dos alunos, dando-lhe o sentimento de ter inventado algo novo. Essa criação de ancoragens demanda criatividade, permitindo a atualização do ofício. *Dominação* é uma outra forma possível de se relacionar com a atividade. Ocorre quando a mesma exige um empenho muito grande, mas não propicia a criação de

ancoragens que transmitam ao docente a impressão de estar no controle. Isso provoca um necessário descomprometimento, como movimento de defesa e sobrevivência. É necessário ressaltar que a dominação cria pontos de tensão na esfera doméstica e profissional dos professores, quando a sobrecarga de trabalho impede a preservação da esfera doméstica pelo docente. O descompromisso gerado como defesa nunca é total, assim, os professores podem diversificar sua ação, desinvestindo e relativizando o lugar de trabalho, de forma a encontrarem o reconhecimento que lhes falta em outro lugar. Esteve (2005, p. 127, 1999, p. 112-113) também menciona os mecanismos usados pelos professores para manter a saúde, tais como a rotinização e a inibição, no caso de professores que não conseguem dominar as situações, que seguem rotinas diárias e usam de autoritarismo para não deixar transparecer sua insegurança e evitar se envolver com os estudantes.

Segundo Lantheuame, entretanto, a tensão entre ancoragem e dominação está sempre presente, pois, se muitas provas colocam o docente sob tensão, provocando a dominação do trabalho sobre ele, não ser submetido a provas o leva à rotina, o que também leva a um descomprometimento causado por aborrecimento. Segundo a autora, a tensão entre “stress” e rotina se sucede durante o ano escolar e a forma de lidar com isso depende da experiência, do meio ambiente e de pontos de referência elaborados de forma coletiva. O *desinvestimento* aparece gerando fuga de compromissos apresentados e a dificuldade em realizá-los bem. Assim, os docentes acabam associando à aula as atividades que criam ancoragens e apresentam atitudes de desinvestimento em atividades ligadas à parte burocrática de sua tarefa, ou, até mesmo, durante as aulas, como forma de se preservarem. Sobre essa delicada tensão entre mudança e rotina, Esteve (1999) diferencia os conceitos de *euestrés* e *distrés*¹. Quando as dificuldades são enfocadas como obstáculos a serem superados, a reação do organismo é a busca de adaptação, sem superar os limites do *euestrés*. Isso ocorre com professores que, usando os termos de Lantheaume (2006), “dominam” o meio e as situações através de suas ações, mantendo-se com o sentimento de fazer um “belo trabalho”. Quando os professores não conseguem elaborar e dominar recursos adequados para o exercício da profissão, as tensões se acumulam,

¹ Grifos do autor

chegando a uma situação de *distress*, tornando-se ansiosos, prevendo conflitos e ameaças em situações que, objetivamente, não representam ameaças pessoais ao professor. Seriam aqueles que se encontram sem recursos ou apoio para lidarem com as mudanças, vivenciando o sentimento de dominação citado por Lantheaume.

Marchesi (2008) realiza uma comparação entre o ciclo de vida profissional de professores espanhóis e brasileiros, contando com dados colhidos no Brasil por pesquisa feita por Soares (s.d.). Marchesi constata que os professores em final de carreira, no Brasil, mostram-se mais motivados e interessados que os espanhóis e que seus colegas mais jovens no Brasil. Eles apresentam um grande comprometimento com a profissão, estão mais satisfeitos e envolvidos com seu fazer do que os colegas europeus e, inclusive, que seus colegas brasileiros mais novos. Marchesi apresenta várias outras informações sobre a relação desses professores com o ensino e os alunos e outras que me interessaram em particular: os fatores protetores do bem-estar docente.

Day (2008) apresenta pesquisa realizada com trezentos professores ingleses, em várias regiões da Inglaterra. Ele realiza também um levantamento sobre as modificações nas vidas e carreiras dos professores, apoiado nas descobertas de Huberman e indo além das mesmas. Em especial, Day buscou relacionar como os contextos de trabalho, em especial os que têm alunos em situação de risco social, e etapas de vida, afetam o comprometimento e eficácia docentes. Ele também mostra que professores engajados e que se sentem bem na profissão conseguem resultados melhores dos alunos, inclusive os mais pobres, imigrantes, que seus colegas que apresentam menor nível de comprometimento.

2.3

Relevância do tema

Em uma pesquisa realizada sobre o perfil dos docentes brasileiros, realizada pela UNESCO (2004), Tedesco apresenta o “fator docente” como sendo um dos fatores responsáveis pelo “baixo impacto das reformas nos processos de ensino-aprendizagem”, o que favoreceu o retorno da valorização “do papel e da

importância dos docentes” (idem, p. 11). Tedesco defende que a principal “lição aprendida nestes anos se refere à necessidade de se desenhar “políticas integrais” de valorização do magistério, abrangendo três grandes dimensões: (a) a melhoria do “perfil dos aspirantes ao exercício da profissão docente”; (b) estratégias para elevar a qualidade da formação inicial e garantir “processos contínuos de capacitação em serviço”; e (c) “estabelecer pautas da carreira docente, que permitam a ascensão na categoria, sem o abandono da sala de aula” (idem, p. 12). Tedesco justifica a pesquisa realizada pela UNESCO como um dos instrumentos a se juntar a outras pesquisas e estudos, que permitirão o desenho de tais políticas integrais.

Em relação à idade dos professores, o relatório da pesquisa registra que a média nacional dos professores é de 37,8 anos, mais jovens que o perfil internacional. Ainda sobre a idade, o relatório destaca que a concentração se dá nas faixas de 26 a 35 anos (33,6%) e de 36 a 45 anos (35,6%). Os professores com mais de 45 anos representam 21,9% do total (UNESCO, 2004, p. 41). As hipóteses dos autores do relatório para o decréscimo do número de docentes nesta última faixa são a de “aposentadoria precoce ou abandono da profissão”. Em relação a essas hipóteses, a pesquisa já mencionada de Lapo e Bueno (2003) informa que, no período de 1990 a 1995, houve um aumento no pedido de exonerações da ordem de 300%, no Estado de São Paulo. Outra pesquisa que aborda a questão da aposentaria é a da CNTE (2003). Essa informa que a aposentadoria precoce aumenta frente às incertezas em relação ao regime previdenciário, fazendo com que muitos docentes acabam solicitando aposentadoria proporcional a fim de garantir direitos adquiridos. Em relação à idade e à capacitação, a mesma pesquisa aponta que a maioria dos professores se encontra próximo ao meio de carreira, sendo que a demanda de professores, em futuro breve, poderá não ser atendida, pois o número de professores em formação já se encontra abaixo do necessário.

O relatório da UNESCO apresenta também o resultado de questionário aplicado sobre a satisfação docente com a profissão. Mesmo em condições difíceis, 63,4% dos docentes entrevistados declararam-se satisfeitos com a profissão, sendo que 48,1% mais satisfeitos naquele momento do que no início da carreira, enquanto que insatisfeitos declararam-se 12,3%, o que representava, na

amostragem, 208.904 professores. Para o futuro próximo, 50,2% dos docentes pretendem continuar na mesma função e instituição, 25,5% pretendem realizar outra atividade na área educacional e 10,7% pretendem dedicar-se a outra profissão, percentual que sobe para 13,5% no caso de professores com mais de 25 anos de carreira (UNESCO, 2004, p. 138-140). Esse relatório aponta que os docentes que continuam trabalhando mostram-se, em sua maioria, satisfeitos com o trabalho. Entretanto, como os dados informam, cerca de 35% dos docentes da amostra pretendem sair da sala de aula nos próximos anos. Se a esses dados, juntarmos os estudos já mencionados que abordam as condições de trabalho dos professores e seu impacto sobre a saúde e sentimento de realização profissional, podemos constatar a importância da argumentação de Tedesco sobre as políticas públicas integrais de valorização da carreira docente.

Day (2008), nas conclusões de pesquisa coordenada por ele sobre vida, trabalho e eficácia de professores da escola elementar e secundária na Inglaterra, ressalta a importância de seu estudo, que encontra conexões entre o comprometimento docente, o sentimento de que se realiza um trabalho que “faz diferença” na vida do aluno e o aprendizado dos mesmos. O retrato dos professores envolvidos causa preocupação e esperança, segundo Day. Os motivos de preocupação são saber que os fatores que interferem no sentimento de eficácia docente ainda não constam na pauta de agendas de diretores escolares e dos que elaboram políticas públicas de educação, além da constatação de que o alto nível de *stress* profissional está interferindo na vida pessoal dos professores. É de preocupar também a questão levantada por ele em relação aos níveis de *stress*, qual seja a de que tais níveis “podem ser sustentados sem perdas físicas de alguns dos melhores professores ou perda de sua energia, comprometimento ou sentido de propósito” (DAY, 2008, p. 258-9, tradução nossa).

Ele afirma que seu estudo introduz um novo viés para pesquisas relacionadas a resultados escolares e à permanência na carreira dos professores. Segundo o autor,

[...] o que se requer para que as escolas continuem a melhorar é uma melhor compreensão dos fatores que permitem que os professores não apenas permaneçam ensinando, mas mais importante, sustentem seu comprometimento, resiliência e, assim, sua eficácia ao longo de suas carreiras. (DAY, 2008, p. 259, tradução nossa)

Aqui reside a importância de se verificar, junto a professores já em fase avançada na carreira e entusiasmados com seu ofício, que fatores contribuíram, a seu ver, para que mantivessem uma valoração mais positiva do que negativa em relação à profissão, que estratégias desenvolveram, individual ou coletivamente, para lidar com as demandas e se sentirem realizados na profissão. E, tão importante quanto, tentar identificar o que, em seu jeito de “ser professor”, permaneceu e se alterou ao longo de sua trajetória profissional. Conforme afirma Bolívar,

num quadro de marcada reconversão do professorado no nível secundário e de crise de identidade profissional, além do aumento da “vulnerabilidade” no trabalho, a reflexão e estudo dos contextos de trabalho, carreira e desenvolvimento profissional constituem um primeiro passo para se recriar a profissão nas próximas décadas. (BOLÍVAR, 2002, p. 66)

Espera-se que os resultados do presente estudo somem-se aos “achados” de outras pesquisas, e que este possa contribuir com sugestões para a formação inicial e continuada dos professores e para a adoção de políticas públicas mais integrais para a valorização do magistério, políticas essas que oportunizem aos professores poderem realizar um “belo trabalho” (Lantheaume, 2006).

3

Percurso da pesquisa

Neste capítulo, pretendo apresentar o objetivo da pesquisa e o desenho da mesma. Procederei, numa primeira parte, à definição dos objetivos do estudo. Definirei o tipo de pesquisa e o instrumento utilizado para o trabalho em campo. Depois, apresentarei os critérios para a definição dos professores entrevistados.

3.1

Objetivos da pesquisa

3.1.1

Objetivo central

O objetivo desta pesquisa é buscar identificar o que faz com que os docentes investigados, a seu ver, mantenham-se exercendo a profissão com entusiasmo, com uma visão positiva sobre sua profissão, com abertura para atender às novas demandas sociais em relação ao ofício docente e comprometimento com o aprendizado dos alunos.

3.1.2

Objetivos específicos

A pesquisa pretende, através de depoimentos dos professores, identificar:

- como os professores se percebem em relação ao exercício da profissão;
- como foram se construindo professores;
- o que mudou e o que permaneceu em sua identidade docente, em seu fazer, em seus saberes e valores;

- como definem sua função na sociedade e o que entendem por ensino;
- o que contribui para a manutenção da vontade e entusiasmo em relação ao ofício..

3.2

Definindo o desenho da pesquisa

A estratégia, baseada em depoimentos dos professores, foi escolhida por permitir que os sujeitos possam falar sobre sua história de vida pessoal e profissional, dando mais espaço para a elaboração de cada um, ao contrário de surveys, em que os itens são pré-definidos pelo pesquisador, com respostas fechadas. O importante, aqui, era ouvir dos professores como percebem a si mesmos e à sua construção enquanto professores, o sentido que dão às suas experiências profissionais, a relação entre vida pessoal e profissional, enfim, buscar trazer à tona “a arena de significados” (SILVEIRA, 2007, p. 137) da atuação desses professores.

Escolhi trabalhar com depoimentos por melhor atenderem ao meu objetivo de estudo. Segundo Maria Isaura Pereira de Queiroz (1988), o depoimento difere da história de vida porque, no primeiro, o condutor é o pesquisador, é ele quem dirige a entrevista, buscando obter as informações de que precisa para sua pesquisa. Bolívar (2002), utiliza-se de Dominicé (1990, citado por Bolívar, 2002), para distinguir a diferença entre autobiografia e “biografia educativa”, que teria enfoque semelhante ao depoimento: conforme as questões levantadas pelo entrevistador, os professores reconstróem sua vida profissional, sendo que o que interessa é “o modo como – de acordo com as circunstâncias que lhes foi dado viver – eles construíram profissionalmente sua vida” (Bolívar, 2002, p. 182). Assim, os depoimentos permitem uma melhor adequação ao meu objeto de estudo do que os *surveys*, fechados demais, ou as histórias de vida, muito amplas. Além disso, conforme afirma Goodson (2000, p.69), é mais produtivo e menos ameaçador, quando se pesquisa o trabalho docente, fazê-lo dentro de uma perspectiva que o situa no contexto da vida profissional, daí a importância dos depoimentos dos professores. Goodson argumenta que é impossível separar a

prática docente da identidade do professor, o que ele é, seu ambiente sociocultural, seu estilo de vida, sua prática como professor, pois tudo isso tem impacto sobre seus modelos de ensino e prática docente. O mesmo ocorre com o ciclo de vida e de carreira em que se encontra, que devem ser situados no contexto da vida profissional do professor. O autor afirma que o estudo dos incidentes críticos e stress do professor devem ser estudados dentro da perspectiva da história de vida, relacionando-a com a história do seu tempo.

Fica registrado que o intuito dos depoimentos não é o de buscar verdades ou de encontrar uma “verdade íntima”, não revelada até o presente momento, mas “buscar [...] as ressonâncias das experiências culturais dos grupos profissionais [...]” (SILVEIRA, 2007, P. 137). Silveira apresenta a definição de entrevista como “uma reinvenção da personagem como autor coletivo” (idem, ib, p.137). Ouvindo os professores, procurei transformar o conteúdo de seus depoimentos em “dados”, que analisei à luz de teorias que são vistas como hipóteses, numa tentativa de refletir sobre o objeto (BRANDÃO, 2002). Segundo Schofield (2007), as pesquisas qualitativas não pretendem produzir resultados estandarizados, mas produzir uma descrição capaz de iluminar uma situação – e esse foi meu maior objetivo.

Também é importante o registro de que, após as transcrições das entrevistas, essas foram enviados aos professores para que eles as lessem e pudessem realizar alterações, caso desejassem. Em sua maioria, os professores fizeram pequenas alterações e muitos mantiveram contato comigo por e-mail, mandando convites para eventos em suas escolas e me dando um retorno sobre o momento da entrevista. No Anexo 3, incluí a entrevista, na íntegra, concedida pela professora Marina, para exemplificar a forma como conduzia o momento de entrevista e permitir maior clareza da riqueza do material que me foi concedido pelos depoentes.

Foi realizada uma entrevista piloto, com o objetivo de “testar” o roteiro. As poucas alterações feitas não foram significativas, tendo-se relacionado à ordem dos itens. O estudo piloto, por sua qualidade, foi incluído no total.

A elaboração do roteiro de entrevista semi-estruturado baseou-se na literatura da área, mencionada no Capítulo Primeiro e nos seguintes.

O roteiro tinha a tarefa de organizar o depoimento dos professores, levantando vários tópicos: como os professores percebem seu desenvolvimento profissional, quais os fatores que influenciaram sua formação, como se caracterizam enquanto professores, como se vinculam em relação ao exercício da profissão, o que colabora ou já colaborou para desenvolverem sentimentos positivos ou negativos em relação ao ofício, buscando identificar fatores objetivos e subjetivos da carreira e ainda se havia incidentes críticos que proporcionaram mudanças em sua direção. Considerar os incidentes críticos, segundo Bolívar (2002), pode servir para estruturar a trajetória de vida profissional em torno de “experiências significativas de aprendizagem que constituíram marcos em sua vida”, ou seja, pode servir para identificar aquelas pessoas, fatos, fases, contextos que, por força de sua experiência-chave, “determinaram rumos, decisões ou trajetórias em certas direções” (Bolívar, 2002, p. 190).

O roteiro, disponível no Anexo 1, centra-se, portanto, em três grandes eixos:

- Eixo 1 – identificação do entrevistado, seus dados pessoais, sua formação profissional, como se deu a opção pelo ofício docente, o contexto e período de formação e atuação e o tempo de docência.
- Eixo 2 – a percepção do professor de sua socialização profissional, o início da atuação docente (ESTEVE, 1999, 2005), a continuidade na carreira, a relação do professor com a profissão, seu sentimento de realização e vínculos com o ofício, a carreira objetiva, ou seja, como o professor evoluiu dentro da profissão em termos de cargos, funções (BOLÍVAR, 2002), episódios críticos e fatores motivadores ou desmotivadores.
- Eixo 3 – como o professor define sua profissão em relação à função social, como percebe o ensino, como se percebe como professor atualmente, em vários aspectos: na relação com alunos, professores, com o saber-fazer da profissão (HUBERMAN, 2000), com a instituição (CANÁRIO, 2005). Em sua identidade docente, o que mudou e permaneceu ao longo dos anos (NÓVOA, 2000) e sua relação com o sentimento que tem sobre continuar atuando. Saber como se sente em sua tarefa e se pretende continuar trabalhando.

Esse roteiro foi considerado como um guia flexível; sendo assim, busquei, inicialmente, trazer perguntas amplas, tais como: “Você se tornou professor, conte-me um pouco sobre essa história”. Como as entrevistas foram gravadas, com autorização de todos os entrevistados, pude arriscar essa flexibilidade, anotando algumas respostas, para não me perder nos tópicos que já havia abordado. Algumas respostas suscitaram perguntas e questões não pensadas previamente, de acordo com a experiência de cada entrevistado.

Alguns professores me trouxeram, no dia da entrevista, material produzido por eles, ou em que seu trabalho aparecia, para me mostrar e mesmo para me ceder. Uma das professoras entrevistadas me cedeu a gravação de programa de televisão educativa que apresentou um dia de seu cotidiano de trabalho e outro que divulgava os vencedores do Concurso Professor Nota 10, do qual foi a vencedora. Outros professores me cederam materiais produzidos com colegas e alunos: revistas científicas a cargo do Departamento no qual trabalham, material produzido em mostras com o IFCS, da UFRJ, trabalhos de alunos. Esse rico material foi um complemento à análise do trabalho dos professores, trazendo informações preciosas sobre o fazer docente, sua metodologia, objetivos, valores e relação interpessoal com colegas, outros profissionais e alunos.

Para facilitar a construção dos dados, foi utilizado programa de computador específico para análise de dados em pesquisa qualitativa. O programa me 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, tópico. Isso me auxiliou a “montar” a estrutura do trabalho. Uma vez isto feito, voltei a trabalhar com as entrevistas na íntegra, para melhor contextualização dos depoimentos, voltando ao programa quando precisava encontrar exemplos diversos sobre um mesmo assunto de falas dos professores.

3.3

Definido os sujeitos da pesquisa

Ao definir como sujeitos da pesquisa professores em estágio avançado de carreira, que se tenham mantido entusiasmados com seu ofício, abertos a novas aprendizagens e comprometidos com o aprendizado de seus alunos, já havia condicionado a seleção dos professores a uma intencionalidade.

Schofield (2007) defende um novo conceito para a generalização em pesquisa qualitativa. É útil tentar generalizar em três domínios: (a) o que é: pesquisar o típico, o comum; (b) o que pode ser: pesquisar como algo que está em mutação muito rápida pode vir a ser; (c) o que poderia ser: pesquisar o que está funcionando, sendo bem sucedido. Defino que minha pesquisa se situa neste último domínio: o que poderia ser, daí a opção em selecionar professores que se encaixassem nesse perfil. Schofield afirma ainda que, ao se pesquisar sobre o que “deveria ser”, devem-se selecionar locais (ou sujeitos) em que uma situação ideal ocorra e estudar o que se passa nessa situação. Selecionar um lugar considerado como ideal não trará uma generalização para lugares típicos, mas permite verificar o que ocorre em condições adequadas para gerar resultados positivos, e como e por que as coisas vão bem nesse local e quais são os problemas intratáveis lá. A questão que se coloca ao se selecionarem locais baseados em determinado ponto de vista é que se pode estar tão vinculado a esse ideal que isso interfere nos resultados da pesquisa. Schofield sugere a leitura de literatura relacionada a questões de validade interna como forma de evitar essas interferências. Reforça que a teoria deve ser encarada como o ponto de partida para a escolha do local, mas não como um fim em si, ou seja, de comprová-la. No meu caso, não cabia a escolha de uma escola específica, especial, mas de professores “especiais”, com características definidas, indicadoras de um tipo-ideal, segundo Weber. No meu caso, procurei por professores que atendessem a seguinte definição de Esteve (1999, p. 102):

há também professores felizes e eficientes. Homens e mulheres que se auto-realizam trabalhando no magistério, que souberam elaborar respostas efetivas e integradas ante o aumento de exigências e a enorme transformação a que se viu submetida a profissão docente.

A pesquisa em questão buscou, então, professores que, em final de carreira, às vezes já aposentados em um dos empregos, continuam trabalhando realizados, entusiasmados, com sentimento de satisfação na profissão. Como cheguei a esses professores? Perguntei a pessoas que conhecem bem o campo educacional, tal como membros do GEProf, da PUC, do qual participo, sobre professores com esse enquadre. O grupo me indicou uma professora, que fora do grupo, terminara o mestrado na PUC-RJ e que fora entrevistada pelo grupo para a pesquisa do GEProf. Essa professora tem reconhecimento de um importante concurso, o “Professor Nota Dez”, promovido pela Fundação Victor Civita. Essa professora tornou-se minha informante privilegiada, indicou-me outras duas professoras, que por sua vez, me indicaram outras. O GEProf indicou-me, também, outra professora. Uma pesquisadora da FIOCRUZ indicou-me uma professora conhecida sua, cujo engajamento, entusiasmo e bom trabalho foram confirmados por sua diretora e colegas. Assim, esses informantes privilegiados foram me indicando colegas.

Havia outros critérios de enquadre: (a) nível de ensino: a partir da 5^a. série (ou atual 6^o. ano) do Ensino Fundamental, até o Ensino Médio; (b) tipo de escola: preferencialmente, os docentes devem trabalhar em escolas públicas sem, entretanto, eliminar os que atuam em escolas particulares, devido, inclusive, ao menor percentual de docentes encontrados após determinada faixa etária atuando em escolas públicas (UNESCO, 2004). É relevante considerar que cerca de 82% dos docentes brasileiros atuam em escolas públicas (UNESCO, 2004); (c) estabelecer um equilíbrio entre os gêneros, já que, conforme a literatura consultada, há diferenças entre as carreiras docentes masculina e feminina (Bolívar, 2002; Huberman, 2000).

Quanto ao nível de ensino, a escolha pelo segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio se deu por vários motivos: (a) para atuar neste segmento, o professor optou por uma licenciatura, é o professor da “disciplina” específica; (b) esse professor, em etapa mais avançada da carreira, vem recebendo alunos de parcelas da população que, antes da democratização do ensino, quando muitos já atuavam como professores, não chegavam a estes níveis. Nesse caso, meu interesse é verificar se e como esse fator interfere no entusiasmo e no exercício da profissão; (c) minha atuação profissional se dá neste segmento da

escola de educação básica, campo que, portanto, melhor conheço e de onde surgiu, como relatei, minha questão de pesquisa. Daí meu interesse em verificar o que contribui para a manutenção do entusiasmo dos professores que atuam nesta área, na qual, inclusive, já atuo há anos como pedagoga.

Dados os limites de tempo para realização da pesquisa, pensei em torno de dez docentes entrevistados. Realizei onze entrevistas, mas descartei uma porque a professora passou um tempo significativo em funções docentes fora da sala de aula, o que descaracterizaria o perfil procurado.

Foi difícil encontrar professores que satisfizessem todos os critérios estabelecidos. Fiz questão de entrevistar docentes que atuassem em escolas públicas, um dos motivos da dificuldade. Como ouvi de muitos entrevistados, ao pensarem em colegas para me indicar, ou esses já estavam aposentados, ou estavam trabalhando, após aposentadoria na rede pública, em escolas particulares.

Também não consegui um equilíbrio entre gêneros, algo até esperado, uma vez que a maior parte dos docentes, em torno de 80%, também conforme a pesquisa de Tenti Fanfani (2007), é composta por mulheres, ainda que a pesquisa e o censo englobem professores de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, não discriminando o percentual por nível de atuação. A pesquisa da UNESCO (2004, p. 44) encontra um total de 81,3% mulheres e 18,6% homens. Encontrar mulheres com maior tempo de carreira também foi mais fácil, pois algumas delas fizeram curso Normal, começando a trabalhar com cerca de 18 anos.

Esta pesquisa também encontra uma diferença entre gêneros em relação à disciplina lecionada. O contato dos professores do segundo segmento do Ensino Fundamental e Médio, nas escolas, em geral é maior com colegas que lecionam a mesma disciplina, e isso afetou as indicações que me fizeram. Sara, minha primeira professora, de Ciências, indicou-me outras duas colegas da mesma disciplina, por exemplo. Entrevistei três professores de Ciências, dois de Geografia (ambos homens), uma de Português, três professoras de História e uma de Desenho Geométrico, sete mulheres, três homens.

A descrição completa do perfil dos professores entrevistados e do contexto de realização da entrevista encontra-se no Anexo II. Apresento a seguir um pequeno quadro de identificação dos professores:

Nome ¹	Formação	Função	Local	Tempo de exercício
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 Composição de Interiores e Psicopedagogia	Professora de Desenho Geométrico, 8º e 9º anos.	Escola Federal, Zona Norte	46 anos
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	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

3.4

Considerações sobre o exercício do estranhamento

Outro fator a ser considerado foi considerar a influência de minha subjetividade na pesquisa. Foi fácil identificar-me com expressões utilizadas pelos

¹ Os nomes dos professores são fictícios, visando preservar sua identidade.

professores, com seus sentimentos. Precisei exercitar o estranhamento (DA MATTA, 1981) para buscar “ouvir” algumas expressões e relatos como algo desconhecido, buscando novos que era semelhante. Um exemplo claro foi a seguinte situação: uma professora me afirmou que se mantinha estudando porque “a escola emburrece”. Inicialmente, interpretei sua fala de acordo com minha vivência enquanto profissional que ocupa atualmente um cargo de coordenação e que se ressentia com a urgência dos impasses e a rotinização do ano letivo. Ao ouvir a gravação da entrevista, pude me perguntar sobre o sentido da afirmação e resolvi esclarecê-lo com a professora, ela se referia à importância da troca entre pares, de sair dos problemas do cotidiano.

Outra situação mais problemática foi lidar com o fato de que alguns professores sabiam que haviam sido selecionados (Jonas, Sara) porque eram considerados entusiasmados, comprometidos, competentes. Há sempre o risco de que o entrevistado fale o que considera que o entrevistador espera ouvir... Provavelmente, uma imersão no campo ajudaria a verificar se o que se diz é o que se faz, mas, no meu caso, queria ver qual a auto-imagem que esses professores têm de si, uma vez que eles já me haviam sido indicados previamente por ser quem eram, sua competência estava comprovada. Para os outros professores, ao me apresentar, expliquei que eles me foram indicados por colegas pelo trabalho que faziam e porque atendiam aos demais critérios da pesquisa, principalmente pelo longo tempo de prática docente.

Difícil, também, foi analisar friamente algumas situações e relatos que emocionavam, com os quais me identificava e que, por que não dizer, me mostraram facetas do “ser professor”, facetas impensáveis, ricas, vívidas, que me tornaram mais humilde, mais consciente de minhas próprias falhas e me desvelaram novos caminhos e possibilidades, alguns dos quais pretendo mostrar nesse trabalho, inclusive.

4

Constatações deste estudo

4.1

A socialização profissional

4.1.1

A opção pela carreira docente

Houve uma escolha pela profissão docente? Os sujeitos entrevistados escolheram a docência ou foram levados a ela por outros caminhos? Que impactos essa situação trouxe para sua relação com a profissão e seu sentimento em relação à mesma?

A ideia de serem talhados para a profissão (TARDIF, 2002; TENTI FANFANI e TEDESCO, 2004) bem como a ideia de que houve uma preparação, enquanto alunos, para o “ser professor” foram explicitadas por seis entrevistados. Perceberem-se com vocação para serem professores, já estando pré-destinados é muito frequente. Elias (1994, p. 21) afirma que:

Apesar de toda sua liberdade individual de movimento, há também, claramente, uma ordem oculta e não diretamente perceptível pelos sentidos. Cada pessoa nesse turbilhão faz parte de determinado lugar. Tem uma mesa à qual come, uma cama em que dorme, até os sem teto são produtos e componentes da ordem oculta que subjaz à confusão. [...] A ordem invisível dessa forma de vida em comum, que não pode ser diretamente percebida, oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamentos possíveis. [...] Até sua liberdade de escolha entre funções preexistentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe.

Elias deixa claro, porém, que mesmo o indivíduo com menor poder tem margem de escolha. O autor ressalta que o indivíduo se faz, se constrói, em relação com os outros; assim, ele é, ao mesmo tempo, “matriz e moeda” (ELIAS, 1994, p. 52). A maior parte das depoentes, formadas há mais de 30, 40 anos, dispunham de poucas opções profissionais. Ser professora era uma opção de

prestígio, era comum que uma menina se identificasse com sua professora e se percebesse como destinada à profissão. Tardif (2002, 76) já destacara a influência da “mentalidade de serviço” ligada às profissões femininas. No caso dos professores homens, o percurso foi diferente. André e Jonas mencionam que se sentiam bem na escola e que nasceram para serem professores. Ensinavam colegas com dificuldades, faltando-lhes apenas a definição da disciplina, corroborando as idéias de Tardif (2002, p. 77), segundo o qual, a escolha da profissão pode ser influenciada pelas experiências escolares positivas e pelo prazer em ajudar os colegas.

Outro aspecto que se destaca é a influência das ações dos professores nas ações dos depoentes. O brincar de professor revela algo trazido por Lortie (*apud* Lüdke, 1996) e Tardif (2002), sobre a socialização retroativa, em que os modelos dos professores se fazem mais fortes do que as teorias aprendidas na faculdade. Os professores entrevistados falam de sua atuação como professores dos parentes, colegas, em que há uma construção do que significa ser professor, com a apropriação de atitudes e de rotinas da sua escolarização: fazer chamada, usar o quadro de giz, “tomar” a matéria. Algumas mulheres mencionam o brincar de dar aulas às bonecas. Se, por um lado, isso poderia levar alguns a pensarem que não há especificidade na docência, que qualquer um pode ser professor, esses professores relatam que eles tinham o desejo de ensinar e facilidade em fazê-lo. O que se destaca aqui é o fato de que o futuro professor já se colocava a serviço da aprendizagem do outro e não uma discussão sobre a especificidade da profissão docente, já bem discutida por vários autores, com destaque para Roldão (2007). Uno Tardif (2002) a Elias (1994), quando o primeiro reflete sobre a “naturalidade” do saber-ensinar, do inatismo da vocação e do saber-fazer, tal como é percebida por professores, que se esquecem que a sua personalidade não é inata, como também ressalta Elias, mas “é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua história de vida e socialização profissional” [...] “Em última análise, o saber-ensinar seria a coincidência perfeita entre a personalidade do ator e o papel do agente, ambos justificando-se assim mutuamente” (TARDIF, 2002, p. 78).

Três professores, entretanto, não relatam a escolha da docência por uma questão vocacional. Elisa vai para o Curso Normal por uma questão prática, isto é,

para dispensar as disciplinas de que não gostava e teria que estudar se escolhesse outra modalidade de Ensino Médio. Sua opção por História se deu por gostar da disciplina, ter muitos livros (a mãe era professora dessa matéria), não passar para Jornalismo - seu desejo inicial - em faculdade pública e por não ter dinheiro para cursar uma particular. Sara cursou Biologia com a intenção de ser pesquisadora. A questão da necessidade de conciliar trabalho e estudo aparece para Lauro, que queria ser engenheiro, mas precisava se sustentar, o que o impediu de fazer um curso integral. Assim, opta por Geografia, em curso noturno, trabalhando de dia. Decide, então, ser professor.

No meu caso, eu acreditei muito na educação porque eu entendia (porque perdi meus pais muito cedo) que era comigo mesmo. Eu não tinha ninguém para me orientar, e você não pode sonhar muito não, você tem que ser prático. E não tem outro caminho que te possibilite ganhar satisfatoriamente bem, que não seja através da educação. (Lauro)

Mesmo esses três professores revelam-se realizados na profissão, apesar de ela não ter sido sua primeira escolha.

Sara se sentiu “colhida e acolhida” pela profissão docente e não abandonou o desejo de fazer pesquisa: realiza-a na Educação.

Lauro assumiu-se professor e valoriza sua opção através de uma percepção da importância da educação no desenvolvimento de países que estuda como geógrafo.

No caso de 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 exemplos permitem-nos perceber que esses professores, em vez de se sentirem amargurados por opções determinadas pelo contexto, 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, grifo do autor). A posição do indivíduo no sistema é percebida, nessa articulação, como uma “oportunidade estratégica para a realização dos objetivos dos indivíduos”. Dubar (2005, p. 93) continua:

Por isso, o encontro de uma trajetória e de um sistema já não leva necessariamente ao prolongamento da trajetória e à reprodução do sistema: o balanço das **capacidades** pode ser positivo ou negativo dependendo das leituras do sistema e suas oportunidades pelos indivíduos, assim como pode ou não haver oportunidade do sistema, dependendo da reconstrução subjetiva da trajetória pelos 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. Elisa, por exemplo, pôde resignificar sua opção pelo Magistério a partir de sua trajetória enquanto professora. O seu início bem-sucedido contribuiu para que a trajetória se tornasse um recurso subjetivo, já que pôde realizar o balanço subjetivo das capacidades que construiu para lidar com o sistema. Elisa também representa um exemplo de professora que vivenciou um incidente crítico na carreira. Sikes (*apud* Bolívar 2002, p. 62) registra que esses incidentes têm papel importante na identidade profissional. Eles tanto podem ser “fatos incontornáveis” que estabelecem a identidade (como as trajetórias possíveis, citadas por Dubar), o que ocorreu para três dos professores, como

também podem ser acontecimentos que mudem as identidades ou reafirmem uma original em detrimento de outra. Elisa não se via professora por vocação, a escolha pela docência foi uma escolha em cima de trajetória possível. Seu sucesso como alfabetizadora se constituiu um incidente crítico porque, a partir daí, ela se determina professora, assumindo essa identidade.

Recapitulando:

Destaco desse tópico o seguinte: todos os professores assumiram o ofício docente, implicando-se na tarefa. Todos têm um alto grau de comprometimento com a profissão e com o aluno, não se tornaram professores “por não terem capacidade de ser nada diferente”, um ofício em que teriam “caído”, como afirma Esteve (2005). O que nos leva a pensar em como atrair novos docentes, como deveria ser uma das preocupações de políticas públicas integrais, como afirmam Tenti Fanfani (2007) e Tedesco (UNESCO, 2004). Os depoentes sentem orgulho de serem professores e não vivenciam sentimentos de arrependimento. Além disso, demonstram o sentimento de “estar a serviço do outro”, comprometidos com o desenvolvimento e aprendizado dos estudantes. Os que precisaram optar pelo Magistério, fizeram-no com o sentimento positivo de um balanço entre suas capacidades e as trajetórias possíveis.

4.1.2

A formação inicial

Constatedo dois tipos de formação inicial: a formação do antigo Curso Normal e a das Licenciaturas. As seis professoras que fizeram Normal cursaram suas graduações enquanto trabalhavam como professoras.

Sobre o curso Normal, embora todas reconheçam a consistência da formação teórica, há divergências na avaliação do curso quanto ao modelo de formação teórica e quanto à relação teoria/prática. Amanda e Marina criticam a formação no modelo de “racionalidade técnica”, o eruditismo. Ainda que

reconheçam a consistência como formação inicial, criticam a distância entre teoria e prática.

Por outro lado, essa mesma falta de conexão entre teoria e prática parece não ter sido vivida por Zaira, que teve a oportunidade de ser uma “professoranda” do Instituto (Schaffel, 1999). No seu último ano de Curso Normal, assumiu uma turma sob orientação da professora de prática. Zaira assim define essa experiência:

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

Para essa professora, a supervisão mostrou-se importante para a superação das barreiras tão discutidas entre teoria e prática (Lüdke, 1996), pois deu-lhe mais segurança para assumir a turma sozinha depois, não tendo passado pelo famoso “choque de realidade” (Lüdke, 1996, Tardif, 2002, Esteve, 2005).

Quanto à própria abordagem teórica do Normal, Maura relata que seus conteúdos a instrumentalizaram 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 contribui 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)

No caso das Graduações, em sua maioria, os professores aprovaram a formação do Bacharelado. No caso específico dos professores de História e Geografia, que fizeram suas graduações no período da Ditadura, há relatos interessantes sobre os impactos desse contexto, que variaram de uma insatisfação enorme com o enfoque ideológico do curso, que levou Amanda a desistir do curso

de História no IFCS¹, até a valorização, por parte de Jonas, da habilidade de uma professora em lidar com o contexto da repressão e censura. Em geral, os professores qualificaram positivamente suas formações:

[...] 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).

O enfoque [da Graduação em Geografia] era muito diversificado, dependia da disciplina. 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 dela 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).

Alguns dos meus entrevistados relatam a efervescência do movimento estudantil, do qual fizeram parte, tendo eles começado nessa época uma atuação política, que passou a constituir parte de suas identidades até o presente.

Se o Bacharelado foi considerado satisfatório, a Licenciatura foi criticada. André relata que ele e os colegas não sentiam afinidade com o conteúdo das teorias aprendidas na parte pedagógica:

[O curso do Bacharelado] foi muito bom. Eu só tive professores excelentes. Professores que eram do Fundão, da UERJ, da UFF. Isso foi muito gratificante pra mim.[...] Eu fiz a Licenciatura junto com o bacharelado. [...] Só que o pessoal não gostava muito da Licenciatura e eu também não era muito chegado não, porque era uma coisa muito teórica, muito complicada. Até hoje mesmo, quando o pessoal vem com esses “Perrenouds” da vida, “entra por um ouvido e sai pelo outro. O sujeito que propõe uma “teoria do Perrenoud”, ele tem cinco alunos na sala de aula”. (André)

¹ Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, da UFRJ. A professora foi a única que não considerou seu curso de Graduação satisfatório, nem esse, do IFCS, nem o cursado em faculdade particular para completar a Graduação.

Lauro registra sua crítica em relação à formação da Licenciatura. Se, para André ela era muito teórica, para Lauro, as disciplinas não se aprofundavam como deveriam:

Como ao longo da minha vida estudantil, eu tive bons professores na Geografia, isso então colaborou sobremodo para que eu me firmasse na profissão e gostasse.[...] A formação inicial está focada para o ensino da Geografia. E o lado do carinho, do afeto, da compreensão? Isso aí é até certo ponto sacrificado. A gente tem as disciplinas pedagógicas na formação de professor, mas elas são muito frágeis quanto ao aprofundamento. (Lauro)

Os depoentes questionam a necessidade de terem adquirido sozinhos conhecimentos pedagógicos básicos não adquiridos na formação inicial. A fragilidade do núcleo pedagógico fica evidente, e, conforme relata Esteve (2005), poderiam levar a distorções do papel docente, responsáveis por parte do mal-estar do professor. Algumas dessas distorções, acusadas pelas falas dos informantes, seriam: a falta de aquisição de conhecimentos e destrezas sociais para conduzir o ensino e a relação com os alunos; a adequação dos conteúdos aprendidos no Bacharelado para que os alunos pudessem aprender o que desejavam ensinar; e o despertar nos alunos o desejo de aprender. Logo os depoentes perceberam que precisavam estudar os livros didáticos para adequarem o saber aprendido às possibilidades de compreensão dos alunos, e que, mais do que transmitir, tinham que encontrar uma forma de inserir os alunos numa relação com o saber (CHARLOT, 2005). Perceberam que precisavam adquirir as “destrezas sociais básicas”, para bem exercerem seu ofício de professores.

Recapitulando:

Ainda que tenham críticas, os professores reconhecem que tiveram uma formação inicial consistente em relação ao curso Normal e às disciplinas do Bacharelado relacionadas ao domínio das disciplinas que ensinariam aos alunos. Nesse aspecto, sua formação cumpriu o papel de formação inicial. Pode-se afirmar que se por um lado, os professores não saíram sem conhecimentos mínimos que lhes subsidiassem em relação ao conteúdo da transmissão, por outro lado,

faltaram subsídios aos alunos que cursaram Licenciatura, em relação a selecionar os conteúdos que deveriam ser ensinados e a como transmiti-los. Essa falta não aparece com intensidade em quem cursou o Normal. Muito pelo contrário, a maioria dessas professoras utilizou conhecimentos adquiridos nesse curso ao longo de sua atuação profissional. Destaca-se a experiência vivenciada por Zaira, que ainda como professoranda ficou atuando por um ano sob a orientação de sua professora supervisora.

4.1.3

O início na carreira

Em relação à entrada na profissão e ao sentimento em relação a essa experiência, há algumas diferenças entre os depoentes.

O grupo, constituído pelas seis professoras mulheres que fizeram Normal, começou sua prática no antigo Estado da Guanabara, como professoras primárias². Duas professoras, Marina e Zaira, frequentaram o período do Instituto de Educação em que as formandas de 3º ano tinham acesso automático ao cargo de professoras do Estado da Guanabara, sem prestar concurso.

Algumas das professoras começaram na Classe de Alfabetização, o destino comum dos novos (SCHAFFEL, 1999). Zaira foi a única que começou com alunos mais velhos, e a princípio, não gostou dessa experiência, Sua diretora percebeu características pessoais da professora e buscou inseri-la em uma turma em que essas características seriam mais aproveitadas. E a iniciativa deu certo. Zaira relata que se descobriu trabalhando com mais velhos e ainda hoje gosta das séries finais do Ensino Fundamental.

Amanda, uma das que começaram alfabetizando, relata que a dificuldade foi metodológica, talvez até por conta da pouca carga horária destinada à alfabetização no Curso Normal (SCHAFFEL, 1999) e à distância entre teoria e prática apontada por ela:

² Para maiores informações sobre a formação das Normalistas e sua socialização profissional, consultar SCHAFFEL (1999)

a minha dificuldade maior era dar conta da alfabetização daqueles alunos. Eu sabia de alguns métodos que eu havia aprendido, mas havia algumas dificuldades que me mostravam que não era só transpor aquilo que eu havia aprendido. [...] Eu não tinha muito problema de disciplina, de manejo, nunca tive muito isso, eu tive sempre uma relação boa com os alunos. (Amanda)

Já Elisa teve uma experiência diferente em seu início. Tem recordações que a emocionam até hoje, muito prazerosas:

Essa turma de CA (sua 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)

Elisa recebeu, como recém-chegada, a turma mais difícil. Apesar disso, foi bem sucedida como alfabetizadora. Em primeiro lugar, ela tinha uma turma pequena, algo recomendado por Marchesi que defende que, em escolas em que as condições são mais difíceis, não se deveria ter o mesmo tratamento das demais escolas da rede. Nelas, os professores “deveriam dispor de meios, tempo e condições mais vantajosas que os demais” (MARCHESI, 2008, p. 122-123). E ele explicita quais seriam as condições:

Determinadas escolas precisam ter menos alunos em suas salas de aula, necessitam que os professores tenham menos horas-aula para poderem dedicar seu tempo a outras atividades, que existam mais recursos para a biblioteca ou para as novas tecnologias e que haja um acordo entre a administração e os professores para manter a estabilidade do corpo docente e dos funcionários e os incentivos profissionais (MARCHESI, 2008, p. 123).

Outro fator que se mostrou importante foi a sua determinação e abertura às crianças de uma classe social e realidade diferente da sua. Elisa se afetou com sua realidade, mas não os rotulou. Conseguiu atingi-los e mobilizá-los para aprenderem. Finalmente, ela conseguiu utilizar bem a metodologia que aprendeu

no Curso Normal³, tornou-se uma ótima alfabetizadora, chegando a alfabetizar duas turmas por ano. E mais, o seu sucesso, como já afirmaram Esteve (1997), contribuiu para gerar uma imagem positiva de si como professora, tendo sido aí que ela assumiu a profissão. A dificuldade e sua superação, através do trabalho bem sucedido, a despertaram para o magistério. Lüdke (1996), Huberman (2004), Esteve (1997) falam sobre o *choque da realidade*, o impacto em que vivem os novos professores ao tomarem contato com as turmas para cujas realidades não foram preparadas. Muitos dos depoentes conseguiram manter-se abertos às possibilidades dos alunos e passaram a buscar estratégias adequadas para lhes ensinarem. Como afirma Viviane:

Eu estudava e trabalhava. Eu chegava lá cansada, mal alimentada para dar minhas aulas, mas eu alfabetizava meus alunos, eu tinha um compromisso. Eu acho que a gente, na época, tinha uma ideologia, uma vontade de mudar o mundo. (Viviane)

Este foi outro fator que contribuiu para o sentimento positivo em relação ao início de carreira, que inclui os demais professores, fazendo-se presente até o dia em que os entrevistei: o compromisso. Tenti Fanfani (2006) ressalta a importância do sentimento de comprometimento, o que Contreras (2002) denomina obrigação moral com o aluno e a comunidade, o porquê de se estar atuando como professor. O ensino é uma “profissão moral” (MARCHESI, 2008), os professores precisam concordar com os fins da educação.

Para os professores que já atuavam no antigo primário, a socialização como professor do antigo ginásio, ou atuais 6º a 9º anos do Ensino Fundamental, foi mais fácil. Relatam que puderam aproveitar a experiência e muito do que aplicavam e aprenderam com o trabalho que já tinham realizado. Algumas começaram a dar aula na própria escola em que trabalhavam, com “desvio de função”. Alguns fizeram concurso para o Estado assim que se formaram e foram aprovados. Para Jonas, isso significou assumir a docência como profissão, abandonando o emprego no banco.

³ Método da *Abelhinha*, fonético.

Os professores que fizeram Licenciatura, em sua maioria, começaram a dar aula muito antes de se formarem, em supletivos e cursinhos. Somente Sara começou a lecionar depois de formada, em turmas de 5ª série, atual 6º ano.

Em relação à experiência inicial, Lauro assim expressa seu sentimento:

Foi ela que me deu a consistência profissional, que me obrigou a estudar, pesquisar, porque na Universidade a gente estuda muita teoria e [para adquirir] a prática da vida de professor, só mesmo se atirando aos leões, que são os garotos.(Lauro)

Lauro, entretanto, foi o único professor que trouxe esse sentimento de “ser jogado aos leões”, mencionado por Sá (2006), referente à dificuldade de conseguir se fazer respeitar, dominar a turma e adequar a teoria – tanto conceitual da disciplina ao ensino, como pedagógica – à realidade do aluno. Lauro sentiu-se desafiado pelas lacunas de sua formação inicial e esse desafio o impulsionou a estudar. Para adequar os conteúdos, realizando a transposição didática, ele consultava livros didáticos das séries e provas de vestibulares.

Sara também menciona que aprendeu a ser professora “na marra”, o aprendizado de metodologia científica, porém, foi imprescindível para que se questionasse em relação às respostas dos alunos, contribuindo até hoje para que possa ensinar melhor.

Todos os professores, sem exceção, mencionam que sentiram grande prazer no início da carreira e continuam a ter essa sensação até hoje. Ter sua primeira turma, como bem ressalta Huberman (2004), contribui para o sentimento de entusiasmo, que tem seu peso para que os aspectos positivos do início da carreira sobrepujem as dificuldades. Zaira exprime bem o pensamento de todos: “Foi uma realização pra mim. Era tudo o que eu queria na minha vida”.

O sentimento de fazer um bom trabalho, de “dominar” o processo de ensino-aprendizagem é um dos que contribuem para o bem-estar do professor, conforme a pesquisa de Lantheaume (2006). O que parece se destacar nesses professores foi o fato de considerarem as demandas da atuação profissional em seu início de carreira como desafios. Como informa Esteve, nos casos em que o professor apresenta implicação pessoal com a tarefa, há aqueles que percebem ter os recursos adequados para dominar as situações; nesse caso, a implicação com o

magistério é consequência de sua “segurança em si mesmo e de sua identificação com o trabalho que realiza” (ESTEVE, 1999, p. 113). Assim, os docentes apresentam uma “conduta integrada” (*ibid.*, p. 114), sua implicação é resultante de sua satisfação com o magistério, e pode-se falar em “autorrealização do professor através do magistério” (ESTEVE, 1999, p. 114). As dificuldades são enfocadas como obstáculos a serem superados. Fica evidente que alguns desses professores se lançaram a desafios, de forma não habitual aos professores iniciantes, como destaca Huberman (2000), período em que o professor se situa frente às demandas da profissão e suas possibilidades. São professores “inquietos”, que não se conformaram com a monotonia e a rotinização, características que já demonstravam no início da carreira. Elisa e Sara, como já vimos, ousaram e puderam se perceber potentes, logo ao início:

No meu primeiro, montei uma Feira de Ciências. Ninguém me disse para montar! Era comum? Não era! [...] Eu fazia mais experiência na minha sala do que no próprio Laboratório. Nós tínhamos contato com outros professores. Então, nós conseguimos montar um material mais ou menos próximo e montamos uma feirinha de ciências bem interessante na escola. (Sara)

Para o sucesso da experiência profissional inicial, contribuíram também colegas, coordenadores, diretores. Algumas das orientações metodológicas recebidas por coordenadores foram apropriadas por meus depoentes e passaram a fazer parte de seu repertório metodológico. O apoio e acolhimento profissional e pessoal de diretores, colegas e coordenadores contribuíram para o sentimento de bem-estar e para criar espaços de solidariedade e de auxílio mútuo. Muitos foram os exemplos de apoio: a criação de redes sociais com outros colegas, indicando uns aos outros para novos empregos; diretoras que estimulavam as depoentes a prestarem concursos para mudança de função (de professora primária para ginásial, em que o salário era maior), abrindo mão de excelentes profissionais.

Lüdke (1996), em pesquisa sobre a socialização profissional dos professores, já havia explicitado a influência dos colegas e superiores na socialização e na aquisição de saberes necessários à prática. Lüdke (1996), Canário (2005), Nóvoa (2000) afirmam que a identidade profissional dos professores envolve a formação inicial e a experiência profissional, e que é no contato com os colegas experientes que se aprende a ser professor, daí o peso do

reconhecimento e apoio dos mais experientes aos professores entrevistados. Também foi significativo o fato de diretoras de alguns depoentes oportunizarem um clima de acolhimento e de aprendizagem na escola (MARCHESI, 2008).

Dubar (2005), citando Goffman, afirma que há dois processos identitários: o virtual, de identidades atribuídas por outrem, e o real, em que ocorre a “interiorização ativa através da incorporação da identidade pelo próprio indivíduo” (SCHAFFEL, 1999, p. 32). Os processos reais e virtuais podem ou não coincidir. É pela transação externa - objetiva, entre o indivíduo e o outro, negociando essa identidade - e pela transação interna - subjetiva, em que o indivíduo busca adaptar as identidades herdadas, atribuídas e desejadas - que se constitui a identidade de cada um. Zaira foi destinada a alunos mais velhos por uma diretora que nela identificou um “jeito de segurar alunos mais velhos”. Resistiu à idéia no início, mas posteriormente “concordou” e descobriu-se gostando dos mais velhos. Ela é um exemplo de professora que incorporou a identidade atribuída por outrem.

Amanda foi uma professora que teve sentimento diferente em relação à supervisão, quando professora de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental:

Tinha uma equipe técnica, eram coordenadores, ou supervisores, que vinham de fora, dos DECs, que eu acho que era como eram chamados os distritos educacionais na época. A gente recebia algum tipo de orientação, de treinamento em serviço, mas pouco. Eu lembro muito desses cargos me vigiando sempre, para eu prestar conta de notas, de frequência de aluno, era mais a parte burocrática, administrativa da escola. (Amanda)

Para ela, a marca que ficou dos cargos de supervisão foi a do controle burocrático e não da orientação. Mesmo assim, não se tornou uma professora que trabalha isoladamente, como defesa ao controle e à intromissão, apontada por Fullan e Hargreaves (2000). Amanda, porém, foi a única a relatar essa falta de apoio no início. Viviane e Elisa recordam suas escolas como escolas-modelo e maravilhosas. Era um prazer ter tantos colegas competentes com os quais poderiam aprender. Elisa relata que se sentia numa “ilha de tranquilidade”, quando começou a lecionar História, numa escola com um perfil muito diferenciado das demais de rede, onde os alunos “eram seus amigos” e onde podia

ousar no ensino, realizar atividades que não se consegue realizar mesmo numa escola com maiores recursos.

E a relação aos alunos? A maioria desses professores relata que nunca teve problemas com os alunos, a partir de diferentes pontos de vista. Amanda e Jonas não tiveram problemas de relacionamento e de manejo de classe. André “sempre buscou levar o aluno a aprender sem sofrer”, a tornar o conhecimento agradável. Marina fala do seu comprometimento com os alunos e da relação de acolhimento e de limite com o aluno. Aqui há algo que Charlot (2005) destaca: os professores se comovem ao cuidarem da geração mais nova. Em um sentido antropológico, estão fazendo o possível para tornarem seres humanos adultos os filhotes de homem. André destaca algo que Charlot também destaca: a importância de o professor pensar e estar atento às relações que os alunos têm com o saber. André afirma que busca levar o aluno a aprender sem sofrer, que se “sinta simpático” em relação ao que vai aprender.

Recapitulando:

Destaca-se na fala dos professores sua implicação/ seu envolvimento com a tarefa docente. Esse grupo, em sua maioria, recebeu apoio de colegas e dos demais profissionais da escola, inclusive diretores, vivenciando sua experiência inicial em contextos onde foram estimulados a ousar. O que mais chama a atenção foi o fato de vivenciarem as primeiras dificuldades com otimismo, com confiança em sua competência, mas sem onipotência. Souberam aproveitar o conhecimento adquirido com colegas mais experientes e foram estudar mais para dar conta da adaptação dos conteúdos ao ensino. Esses professores conseguiram estabelecer uma relação positiva com os alunos, sem rotular as turmas, como no caso de Elisa. Tiveram um início muito satisfatório, uma vez que puderam se perceber competentes e obter prazer no ensino. Mostraram-se, desde o começo, inquietos, recusando a rotinização, buscando estratégias de ancoragem (LANTHEAUME, 2007).

4.1.4

Trajétórias e saberes docentes

4.1.4.1

As carreiras dos docentes

Bolívar (2002) defende que a análise do desenvolvimento profissional docente procure integrar a pessoa total do professor, unindo âmbitos profissionais e não profissionais. Bolívar também propõe a análise da carreira em duas dimensões: a objetiva, em relação à parte administrativa, e a subjetiva, como o professor percebe sua evolução na carreira.

Em sua maioria, pelo menos em relação às escolas da rede pública, os professores mudaram pouco de escola e a permanência em cada uma foi bastante longa. Quando transferidos, os professores não apenas foram buscando escolas com uma localização geográfica mais conveniente, mas também com condições de trabalho melhores. E uma das condições mais mencionadas foi ter uma boa diretora: diretoras capazes de agregar professores interessados, motivados, capazes de orientar alunos e comunidade em relação aos valores trabalhados na Instituição, diretoras capazes de garantir condições mínimas de trabalho. Alguns depoentes manifestaram-se claramente em relação à transferência de escolas que eram muito desorganizadas burocraticamente e em que o aluno “tudo podia”, consideradas impossíveis de nelas se realizar um bom trabalho.

Em relação ao impacto das diferenças de gênero na evolução na carreira, elas foram menores do que as socioeconômicas. Elisa foi a que melhor expressou os impactos na carreira devido às tarefas domésticas. Enquanto teve filhos pequenos, precisou diminuir a carga de trabalho e abdicar de cursos e estudos, não só porque consumiam tempo, mas também porque não podia dispor de dinheiro para os custos dos cursos. Seu salário de professora do Município não era suficiente. Para ela, na época, a profissão docente ficou marcada como um quase subemprego:

Aquele dinheirinho ali era só, como se dizia antigamente, para “os alfinetes”. [...] É uma mágoa que fica, porque você está se dedicando, você estudou, profissionalmente tenta fazer o melhor e depois você leva uma rasteira. Paga com

teu dinheiro? Se o teu dinheiro é pouco, não tem com que bancar. Você quer fazer um curso, comprar um livro, você não tem o dinheiro... eu, sinceramente, se pude fazer isso, devo à instituição federal de ensino em que trabalho hoje.(Elisa)

Essa mágoa causada pela desvalorização do marido em relação à sua profissão, entretanto, só é expressa por ela. Destaca-se nas falas de Sara, Marina e Maura o apoio que seus maridos dão ao exercício da docência. O marido de Maura também é professor, tão apaixonado pelo que faz que se aposentou pela compulsória (já completou 70 anos) e voltou ao Magistério no Município por contrato. O marido de Sara é psicólogo e a auxilia a refletir sobre as relações com colegas. O de Marina ajuda em tudo que é necessário, inclusive na arrumação da mostra anual que a mulher realiza com os alunos no IFCS.

Todos os professores entrevistados afirmam a necessidade de lutarem por melhores condições, incluindo aí uma remuneração de acordo com a responsabilidade que têm, mas descrevem que a profissão lhes garantiu seu sustento. Viviane pôde adquirir seu imóvel, Sara afirma que seu trabalho lhe deu tudo que tem e que não deixou de fazer nada por ser professora.

Amanda foi a professora que teve a trajetória pessoal mais diferenciada do grupo: abandona a faculdade, e, com um grupo de colegas do IFCS, forma uma comunidade no interior do Rio, onde vivem de acordo com os princípios em que acreditam, lendo e estudando os “autores proibidos” da época da ditadura. Muda-se do Rio, e, em suas “andanças”, chega a ter outras experiências profissionais e de estudo. Essas experiências alternativas marcam um “incidente crítico” em sua carreira, já que reforçam sua identidade de professora, descartando as outras que tentou assumir (BOLÍVAR, 2002).

Sara e Jonas buscaram conciliar a escolarização dos filhos com o emprego. Sara vai trabalhar em uma escola particular para ter bolsa para os filhos e Jonas acaba sendo convidado para trabalhar na escola que escolheu para os filhos. O filho de André estuda na escola onde o pai trabalha. Os filhos de Maura estudaram em escolas “públicas” e atualmente todos são profissionais realizados e bem-sucedidos.

A maioria dos depoentes exerceu outras funções nas escolas além da regência. Apenas André e Viviane não tiveram experiências significativas fora da sala de aula. André, que chegou a ser professor universitário, explicitamente

afirma não querer outros cargos. Para exercer essas funções, os professores buscaram se capacitar, procuraram cursos de extensão e especialização, Mestrado e Doutorado. Fazem oficinas oferecidas pelas redes municipal ou estadual. Mostram-se conscientes de suas possibilidades e limites, e recorrem também ao apoio e competência de colegas.

Cinco professores foram coordenadores pedagógicos. Três exerceram cargo de Direção. Dois têm experiência com Educação de Jovens e Adulto. Marina trabalha atualmente também como formadora de professores de EJA.

Três dos entrevistados foram professores universitários e alguns trabalharam na formação de professores. Sara trabalhou em escola de formação de professores em Ensino de Ciências à distância, em projeto da FAPERJ⁴ de formação de professores e atualmente em uma Especialização em Meio Ambiente para professores. Jonas e Maura trabalharam na Secretaria de Ensino, em projetos pedagógicos. Jonas, ao ser convidado para a Comissão de implementação dos CIEPs, impôs como condição continuar dando aula em uma de suas matrículas. Maura e Zaira ficaram afastadas um período de sala de aula. Maura trabalhou na Secretaria, foi supervisora de Ciências do DEC e do Grupo de Trabalho para elaboração do currículo de Ciências do Município, voltando para a sala porque queria aplicar o que ensinava às professoras da rede. Amanda também participou da elaboração do currículo de Estudos Sociais de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental da escola federal em que trabalha. Viviane e Zaira tiveram algumas licenças médicas. Por motivos de saúde, Zaira exerceu outras funções, algumas das quais lhe permitiram estudar com mais tranquilidade. Jonas e Elisa são atualmente, além de professores, coordenadores de série. Elisa relata que não gosta da função, mas ela é oportuna, pois permite-lhe repousar um pouco a voz, uma vez que diminui o número de turmas. Além disso, como tem dedicação exclusiva na instituição, participa de um projeto do Departamento de História, de edição de uma revista, atividade com a qual se identifica.

Marina participou ativamente da construção do SEPE⁵, “a construir a categoria”, como ela mesma definiu, além de ter contribuído para a elaboração do

⁴ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

⁵ Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação

projeto Escola-Comunidade, da Secretaria Municipal de Ensino. Já Amanda tem uma participação ativa em Associação dos Docentes da escola.

Os professores relatam que algumas dessas funções foram assumidas por serem desafiadoras e seus “espíritos inquietos” os impulsionam em busca de novas aprendizagens, conforme eles disseram. Jonas relata, por exemplo, que aceitou um convite para trabalhar em EJA⁶ às vésperas de se aposentar no Município, porque era a única experiência que não tinha, e só se aposentou porque a saúde não dava mais conta de todas as atividades que exercia, trabalhando em três turnos diários.

Os professores revelam que também só aceitavam propostas coerentes com seus princípios em Educação, revelando comprometimento ético. Muitas vezes, a boa remuneração contribuía para o exercício da nova função, como no caso de Sara, que foi trabalhar em uma escola particular, pedindo demissão da escola particular em que trabalhava anteriormente, mas não da “escola pública”, sua raiz. O compromisso com a educação pública (definida nesse caso como a educação oferecida pelas redes oficiais governamentais de ensino, em qualquer nível), aliás, é outra das características dos professores entrevistados. Maura afirma que deseja retribuir aos alunos tudo que recebeu da escola pública, responsável pela ótima formação pessoal e a das filhas. Todos os professores compartilham da mesma visão sobre seu ofício: são professores e, para eles, o melhor lugar para se trabalhar na escola é dentro de sala de aula. O exercício de outras funções docentes foi visto como uma oportunidade de enriquecimento profissional, de aquisição de um instrumental melhor e de um olhar mais enriquecedor sobre o ser professor.

Recapitulando:

Os professores entrevistados demonstraram um grande comprometimento com a escola pública, chegando a optar por essa e não pela escola particular, quando o tempo não permitia a docência em ambas. Mostraram-se professores que mantiveram seus princípios éticos, buscando trabalhar em instituições cujos

⁶ Educação de Jovens e Adultos

valores eram coerentes com os seus. Novamente, mostraram-se professores que desejavam vivenciar desafios e construir novas competências, para, também, se tornarem professores melhores. Voltando a Bourdieu (*apud* DUBAR, 2005), verifica-se que esses professores fizeram um bom balanço de suas capacidades, podendo investir, dentre as trajetórias possíveis, naquelas que lhes permitiam ampliá-las ainda mais e, conforme Elias (1994), se individualizar. São professores que não se mostraram reféns das mudanças. Ao longo de suas carreiras, eles foram motores de mudança em seus sistemas de ensino, quer através de sua atuação sindical, quer através do exercício de liderança administrativa ou pedagógica, ou seja, dentre as possibilidades oferecidas, souberam aproveitá-las e foram se tornando professores com condutas cada vez mais integradas, adquirindo uma confiança cada vez maior em si mesmos.

4.1.4.2

A construção de saberes ao longo da trajetória docente

Nesse momento, aprofundarei o que foi discutido no item anterior, em relação à trajetória e carreira, à luz da construção dos saberes docentes e da identidade profissional desses professores.

Huberman (2000) destaca que os professores tendem a fixar formas de atuação que lhes garantem sucesso, e, muito provavelmente, o que constroem no início da carreira tende a se manter como uma forma identitária. No caso dos meus depoentes, isso também ocorreu.

Sara manteve a perspectiva adquirida através da adequação da metodologia científica na relação com os alunos, como instrumento para orientar melhor o ensino, de forma que os alunos aprendessem cada vez melhor. A postura de professora do 1º segmento do Ensino Fundamental permanece na Maura-professora-de-Ciências, que manteve no ensino da disciplina a integração de diferentes áreas de conhecimento. Jonas aprendeu a habilidade estratégica utilizada por sua professora, que conseguia ensinar Geografia Crítica na época da Ditadura, aplicando-a quando começou a lecionar.

As estratégias bem-sucedidas da fase exploratória da carreira (Huberman, 2000) puderam se estabilizar como uma segunda pele profissional (Nóvoa, 2000). Na fase exploratória, esses professores demonstram ter criado recursos que garantiram o sucesso enquanto professores e uma imagem positiva de si, gerando autoconfiança para assumirem os novos desafios, numa etapa de diversificação de atividades docentes, como já relatei no item anterior.

Tardif (2002) apresenta os saberes dos professores como heterogêneos, temporais e situados. Dentro da heterogeneidade, ocorre um amálgama, entre saberes conceituais, saberes teóricos e os saberes da prática. Esses ocorrem em relação com os alunos, com colegas e na Instituição. São saberes situados, construídos para responder a situações práticas.

Ao vivenciarem novas funções e se lançarem a novos projetos, dentro ou fora das instituições, os professores precisaram lançar mão de seus saberes teóricos, conceituais e práticos. E, conforme relatam Sara, Amanda, Jonas e Lauro, nem sempre eles foram suficientes. Esses professores entusiasmados enfrentaram suas limitações e as situações novas que lhes eram oportunizadas como desafios e oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional. Eles realizaram um balanço entre suas capacidades e as demandas das situações, buscando nelas recursos para as mudanças. Como conseguiram realizar mudanças na forma de agir, mudando algumas “regras do jogo” - como Marina, que participa de comando de greve, sendo de equipe de Direção - ou se tornando professores melhores, mantendo o prazer de ensinar?

A vivência dos desafios profissionais contribuiu para um enriquecimento da docência. No exercício de outras funções e cargos, os professores puderam ver a escola de uma forma mais ampla, o que destacam como muito importante. O cargo de coordenador, para Maura, implicou tomar consciência de aspectos da prática e de buscar aprender mais, de adquirir maior consistência teórica. Tardif (2002, p. 299) afirma:

Por outro lado, a epistemologia da prática afirma que a atividade profissional representa uma fonte *espontânea*⁷ de aprendizagem e conhecimento. No entanto, assim como os cientistas e tecnólogos, os práticos não possuem um acesso direto à verdade, à eficácia, ou à justeza de sua atividade. O perigo dessa concepção reside

⁷ grifo do autor

na crença de que o exercício de uma atividade profissional é suficiente para, não se sabe como, garantir a competência do prático, como se a prática se tornasse paulatinamente translúcida para o prático.

Maura relata a dificuldade que teve ao assumir o cargo na Secretaria de Educação, uma vez que precisou aprender a transmitir seus saberes para outros professores da rede, num processo de interação, aprendendo a realizar as adequações necessárias para o trabalho de formação de outros colegas, sem deixar de lado os pressupostos básicos que norteavam seu trabalho e que eram seus objetivos maiores:

Eu era da equipe⁸, nós começamos a estruturar o conteúdo de Ciências, ligando-a ao cotidiano, aqueles princípios básicos com os pressupostos do que a gente pretendia. Havia [na rede] escolas com laboratório, mas a coisa não funcionava, isso não era garantia de um bom ensino, de uma boa metodologia. [...] Começamos a traçar o conteúdo por objetivos, mas o professor não estava preparado, então, começamos a especificar mais os conteúdos, elaborando um novo documento. Depois saíram guias metodológicos. [...] Mas acho que com tudo a gente aprende. [...] a gente vai fazendo o que acredita. (Maura)

Conforme os professores me relatavam as vivências de novos cargos e funções, destacou-se outra característica desse grupo: a consciência da limitação de seu saber. Esses professores não têm uma relação onipotente com seu ofício e com os colegas. Todos os professores mostraram-se capazes de reconhecer seus limites e de buscar auxílio em diversas instâncias, preocupando-se com a formação profissional ao longo da carreira. Inicialmente, muitos se inspiraram em antigos professores e colegas de equipe: Sara, por exemplo, recorda uma antiga professora e sua prática de escrever bilhetes aos alunos; Viviane relata o quanto se inspira com a atuação impecável dos professores da escola “modelo” em que trabalhou e cujo comprometimento com o ensino de qualidade a inspira até hoje; Amanda “herda” o prazer de dar aula de sua antiga professora. Quando a troca de idéias e o trabalho colaborativo com os colegas de trabalho não davam conta do suporte, esses professores procuram apoio e formação fora da escola. Sara, por exemplo, cria uma parceria, que mantém até o presente, com uma pesquisadora,

⁸ Equipe do grupo de trabalho constituído durante o Governo Brizola para elaborar a proposta curricular inicial dos CIEPs.

mãe de uma aluna de escola particular. Já Amanda, ao receber o desafio de formular o currículo de Estudos Sociais da escola, procura apoio na Universidade:

Procuramos o pessoal do laboratório de currículo. Esse grupo, composto por Tomoko, Heloisa Villas Boas, Diva Noronha, uma outra professora que era de Filosofia, tinha sido afastado do Laboratório de Currículos devido a uma greve. Começamos a estudar a proposta do laboratório de currículo, que era uma proposta piagetiana, construtivista. Pegamos a experiência desse grupo, já que o Colégio não tinha nada pronto em relação à 1ª a 4ª. Eu me tornei coordenadora de Estudos Sociais do Colégio e com esse grupo de pessoas organizamos o currículo de 1ª a 4ª, aí eu me encantei. [...] Eu fui estudar isso, como? Com as pessoas, com os grupos de estudo que eu comecei a fazer com os professores da escola (Amanda).

Os depoentes relatam que buscaram responder às indagações e aos questionamentos levantadas na prática. Mantiveram-se estudando, fazendo cursos, tendo participação em projetos de Universidades, em grupos de pesquisa e em projetos das Secretarias de Ensino. A continuidade de estudo é constante, o vínculo com o saber mostra-se muito positivo. Nenhum dos professores se considerou pronto, acabado, sem mais nada a aprender.

Aceitando os desafios, buscando resolver os problemas da prática, adquirindo constantemente saberes teóricos e conceituais, os professores foram se apropriando do próprio saber construído na prática. Tardif (2002, p.49) apresenta os saberes experienciais do professor, com a seguinte definição:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente que não provêm das instituições formadoras nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas e teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Os saberes experienciais possuem três objetos que constituem a própria prática docente e através dela se revelam: as relações com os outros atores; as obrigações e normas do contexto do trabalho; a instituição enquanto meio composto com funções organizadas (TARDIF, 2002, p. 50). Segundo Tardif, é sobre esses três objetos que aparece a defasagem dos saberes adquiridos na

formação inicial. O início da profissão demanda um rápido aprendizado desses objetos, assegurando uma “experiência fundamental” que, em seguida, se tornará “um *habitus*”, “uma maneira pessoal de ensinar” (TARDIF, 2002, p. 51). Segundo o autor (*idem*, p. 53), esses saberes são passíveis de objetivação, que ocorre sempre que os professores participam de atividades de partilha, em que trocam experiências com os colegas, em momentos em que o professor torna-se um formador, transmitindo seu saber para estagiários e professores iniciantes, em que participam de congressos e de reuniões pedagógicas que propiciem trocas. Além disso, a experiência propicia uma “retradução” de outros saberes, que serão validados em função da prática. No caso dos professores que entrevistei, dentro do seu saber-fazer, eles permitiram espaços abertos para novas apropriações, nas quais os saberes experienciais são também postos à prova. Lantheaume fala do sentimento de dominação que a carga burocrática do trabalho docente pode provocar no professor, bem como a rotina, quando se torna enfadonha, ou quando o professor perde o controle do processo educacional, e não consegue ver o *belo trabalho* acontecer, agindo sem retorno. Os meus professores não se deixaram dominar pela rotina, mantendo-se sempre abertos à troca com colegas e com saberes teóricos. Seus saberes experienciais foram se ampliando, eles foram recriando o ofício, percebendo que conseguiram criar novas situações com proveito para si e para os alunos, no processo que Lantheaume designa por ancoragem. Roldão (2007) refere-se aos fatores de distinção do conhecimento profissional docente. A capacidade analítica contribuiu para que os professores fossem se apropriando das improvisações e de suas criações, refletindo sobre as mesmas.

Que aprendizados os meus depoentes realizaram na e pela relação com alunos e colegas? Como avaliam essas relações?

Os depoentes buscaram construir, em um aprendizado que ocorreu na prática, uma boa relação com os alunos. Esse saber experiencial os auxilia no manejo da classe e a conquistar, com cada turma, sua autoridade pedagógica.

Quanto à autoridade pedagógica, alguns dos depoentes vivenciaram a transição de uma autoridade “natural”, pré-dada, para o momento em que vivemos, momento em que a autoridade docente precisa ser construída com os

alunos, como sinalizam Tedesco e Tenti Fanfani (2004). Lauro esclarece como percebe a mudança na relação professor-aluno:

O meu relacionamento tem sido o melhor possível, não existem fronteiras. Antigamente, *magister dixit*, e todo mundo abaixava a cabeça, no caso da relação professor-aluno. Hoje não, o diálogo é mais aberto, o aluno tem condição de interagir, de criticar [...] Antes o aluno não tinha praticamente o direito de contra-argumentar, hoje existe essa franca liberdade. Essa fronteira, quando existe, é mais no tocante com o respeito, a disciplina que deve haver dentro de sala de aula. O professor é o regente, ele tem que, em primeiro lugar, fazer claro e exercer isso, porque se o professor não se impõe, o aluno também não o respeita. Então, existe essa reciprocidade no ser professor, educador. (Lauro)

A autoridade pedagógica, para os depoentes, se constrói e é legitimada justamente pela demarcação do papel em sala de aula e pela especificidade do seu saber.

Agrupei as estratégias mais utilizadas pelos professores para a boa condução da relação com os alunos:

(a) A definição clara do papel de cada um nessa relação: essa é uma das estratégias desenvolvida na prática para não terem problemas de disciplina. É importante definir de início a que se veio, qual a função de cada um e da escola, estando 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. Elisa define os parâmetros e as regras do jogo ao início do ano:

Eu acho que a coisa mais importante em disciplina, e até hoje eu penso desta maneira, é você mostrar ao que veio. Quando você consegue que seu aluno perceba que você veio ali cumprir uma matéria, um programa, você não veio brincar com ele, aí, você pode brincar, nesse momento você pode brincar, entendeu? [...] você tem que mostrar ao que veio. “Eu vim aqui ensinar História para vocês, a História vai ter tais e tais utilidades, vamos trabalhar assim e assim. Nós vamos ter caderno, a avaliação vai ser de tal e de tal maneira...” (Elisa)

(b) Tornar a sala de aula um ambiente agradável ao aluno, tentando entender o aluno: essa estratégia é utilizada por muitos depoentes.

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)

Mesmo aqueles mais exigentes quanto ao aspecto disciplinar, preocupam-se em tornar a sala de aula um local onde o respeito e a compreensão se evidenciem. André, um dos que exigem disciplina, afirma que é o aluno que tem que se adaptar a ele, mas mostra-se flexível ao permitir, por exemplo, compensações de horário por um aluno que precise faltar. Em seu caso, um fator pessoal contribui muito para a valorização da disciplina. Sua vivência como militar levou-o a dar grande importância a valores praticados no Exército: disciplina e honestidade. Isso não o impede de, na prática, negociar com o aluno quando essa negociação não fere os princípios que, a seu ver, são invioláveis. 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. Procuro o equilíbrio entre aquele professor austero ou 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)

Para ter esse equilíbrio, Lauro precisou adquirir uma capacidade de adaptação ao grupo, à situação:

O professor tem um aspecto assim, ele tem um pouco de camaleão. Ele tem que ter jogo de cintura pra se adaptar a realidade que ele encara diante de si. 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)

Segundo Esteve (2005), o manejo da classe é uma das maiores dificuldades dos professores iniciantes. É muito diferente a relação com um aluno individualmente da relação com o grupo, sendo necessário aprender a administrar diferentes ritmos, limites, possibilidades. E Lauro se sente provocado frente a essas diferenças:

Porque nós somos pessoas que têm cada um uma reação diferente. A gente tem que saber como lidar com isso. Sendo que quando você está numa função de comando, você tem que saber administrar a vaidade, o ciúme, os complexos. Lidar com o ser humano é um troço difícil. É provocante. (Lauro)

(c) Adquirir estratégias que evitem problemas na relação com os alunos, para não viverem os problemas que colegas têm com alunos e famílias, devido ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lauro e André valorizam, como os demais, a construção de um ambiente democrático na escola. Entretanto, segundo eles, houve uma deturpação na aplicação do ECA, como se só o aluno tivesse direitos, perdendo-se o respeito com o professor. Viviane foi a única depoente que registra ter sofrido situações mais sérias de perda de limites de respeito por parte de alguns alunos, talvez porque, das professoras entrevistadas, é a única que trabalha em escola que atende, em grande parte, a jovens em “risco social” (DAY, 2009). Tedesco e Tenti Fanfani (2004) trazem como ponto de reflexão para a atuação dos docentes a situação – nova nessa relação – de que os alunos são sujeitos de direito, entretanto, os depoimentos ouvidos sugerem que em muitos casos, há uma tendência de “curvatura da vara”, ou seja, se, antigamente, a autoridade do professor podia chegar ao autoritarismo, hoje, estaríamos vivendo, em alguns contextos, uma tirania da juventude. Boing, pesquisando sobre a identidade profissional dos professores itinerantes, também registrou dificuldades em relação a esse fato:

Com menos ênfase, os dispositivos legais de proteção à criança e ao adolescente também chegaram a ser mencionados de passagem por alguns entrevistados. A questão é colocada como uma caricatura das relações sociais baseadas em interações humanas extremamente frágeis. Dizem alguns que tanto nas escolas públicas quanto nas privadas o professor é refém da legislação. Qualquer atitude mais firme do professor logo é interpretada como uma violação dos direitos das crianças. Falar mais duramente com algum aluno é logo interpretado pelas coordenações e familiares como gritar. (BOING, 2008, p.74)

(d) Aprender com prazer: uma das estratégias que se destacam na relação desses professores com os alunos é que procuram levar o aluno a aprender “sem sofrer”, para usarmos a expressão usada por André. Na relação professor-aluno eles se preocupam em despertar o aluno para o conhecimento, abrindo espaço para o pensar, para o testar hipóteses, algo relatado por todos os depoentes. Os

depoentes cunham o específico de sua função de mediadores da cultura (Gauthier e Mellouki, 2004) através de estratégias que despertem nesse aluno o prazer em aprender. A mobilização dos alunos para a aprendizagem é percebida pelos professores de duas formas: para uns como algo pertinente à função; para outros, como demanda em função da concorrência com meios de comunicação e à própria “falta de interesse” dos alunos pela escola, que aumentou nos últimos tempos. Como bem afirmam Tedesco e Tenti Fanfani (2004), o professor que ignorar as novas tecnologias e as culturas adolescentes segue “por sua conta e risco”. Trazer a realidade para a sala de aula, procurar levar o aluno a significar o conhecimento que lhe é apresentado, pensar em apresentar funções para aquilo que se aprende. Todos os depoentes se mostraram abertos não só em buscar novas metodologias e estratégias, mas também em repensar o que se ensina e o para que se ensina.

Enfim, corroborando as idéias apontadas por Huberman (2000), mais ao final de carreira, alguns dos professores se relacionam com o aluno de forma mais equilibrada, pois já têm clareza do seu papel e sua autoridade encontra-se estabelecida. Os depoentes construíram saberes experienciais próprios para lidar com os alunos, provavelmente, como afirmou Esteve (1999), por ensaio e erro, e, além disso, ao longo de sua vida profissional, foram também desenvolvendo um maior autoconhecimento, o que lhes permite identificar melhor suas possibilidades e limites na relação com o aluno e, inclusive, dentro dessas, com que faixa etária trabalham com maior prazer.

Entretanto, não encontrei o distanciamento encontrado por Huberman em professores mais ao final de carreira na relação com seus alunos. Os professores mais velhos se percebem até mais próximos. A diferença de idade em relação aos estudantes facilita o aparecimento desse sentimento de ternura relatado por Lauro. Essa diferença contribui para que o aluno o trate com um respeito maior do que o dedicado a um professor mais jovem. Ele e Zaira acreditam que a maior aproximação seria resultado da segurança de que alguns limites não serão ultrapassados:

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 de geografia mais jovem. (Lauro)

Zaira se percebe ainda severa, exigente, mas mais flexível do que anteriormente, brincando com os alunos. Devido “à maturidade”, já tem maior segurança em relação à autoridade. A maturidade também autoriza os depoentes a fazer algumas escolhas. Zaira se permite, na atual fase da carreira, trabalhar com a faixa etária com que mais se identifica, em que os alunos se mostram mais abertos ao conhecimento. Tomar consciência de suas habilidades, limites e possibilidades significa não só cuidar melhor de si, mas também do outro.

A mudança nas relações familiares talvez tenha contribuído para que os jovens buscassem, cada vez mais, esses professores, para funções que estariam a cargo da família. Muitos depoentes relatam que os alunos lhes procuram para pedir conselhos e orientações que, a seu ver, teriam de ser dados pelas famílias, tais como sobre perspectivas sobre o futuro dos jovens. Uma pesquisa realizada por Yves e E. H. de la Taille (2005/06 *apud* Lüdke, 2006, p. 189) relata que 70% dos jovens consideram a escola a instituição mais confiável logo após a família e consideram seus professores como grande influência sobre seus valores (ainda que logo após os pais e amigos). No caso dos depoentes, muitos são procurados pelos alunos antes mesmo dos pais. Tedesco e Tenti Fanfani (2004) já previam que uma das novas atribuições docentes seria a “orientação vocacional” de jovens. Alguns dos professores que entrevistei se veem convidados a exercer o papel de orientadores do futuro dos jovens.

O que motiva os professores a elaborarem tantas estratégias para tornar a relação com os alunos cada vez melhor? O que se destaca no depoimento desses professores bem-sucedidos, entusiasmados, é o seu amor ao jovem, ao ser humano. Cada um dos depoentes o expressou de uma forma:

O que me move somos eu, minha parceira [uma professora que realiza projetos com ela] e a garotada. O que me encanta é o que se produz para nós e o que isso reflete para eles, [...] o que importa é que eles estão aqui e o que surge desse espaço. Eu tenho certeza de que, no futuro, alguma coisa há de ficar. (Marina)

Uma paixão, um respeito imenso pelos meus alunos, por qualquer ser humano, independente de ser meu aluno, isso é fundamental. (Sara)

... esse amor e respeito ao ser humano. O mesmo respeito que eu recebi dos meus professores, [...] eu também tenho que passar adiante. Eu acredito que alguns alunos meus, que estão até já fazendo o Curso Normal, vão passar também. (Viviane)

Os depoentes demonstram, ao longo do seu depoimento, uma das dimensões da profissionalidade docente, que Contreras (2002) define como obrigação moral, e Tenti Fanfani (2006) como comprometimento com o aluno. Contreras reforça que o trabalho docente apresenta essa dimensão de cuidado com o bem-estar e o desenvolvimento como pessoa do educando, com seu valor como pessoa, ao mesmo tempo em que se preocupa com o aprendizado de cada um. É também a obrigação moral que leva o professor a buscar a justiça nas suas decisões:

A obrigação moral também implica que a atuação do professor ocorre numa “relação de desigualdade com os alunos, a qual apenas se sustenta porque se confia em que essa desigualdade não será usada contra a parte mais fraca da relação, mas, ao contrário, para que possam desenvolver recursos e capacidades que os tornem independentes” (TOM, 1984, apud CONTRERAS, 2002, p. 76-77)

Essa preocupação se manifesta claramente na fala de alguns docentes, em especial de Amanda e Marina, preocupados em prover seus alunos de conhecimentos e atitudes essenciais à sua atuação como cidadãos, e no exame diário que o professor Lauro faz dos fatos ocorridos:

Ao longo desse tempo, foram poucos alunos que eu tive o desprazer de tirar de sala de aula, eu falava pra eles o seguinte: “Vocês pensam que pra mim é gostoso tirar vocês de sala de aula?” Quando eu tiro um aluno de sala de aula, fico mais doente (que ele) e, invariavelmente, quando eu vou dormir, [...] eu faço um videoteipe do meu dia profissional, exatamente para me corrigir, quando eu fui de mão pesada ou de mão de leve, para buscar o equilíbrio. Tenho conseguido, tem sido bom e é isso que me faz permanecer no magistério. (Lauro)

É a obrigação moral que garante, assim, o exercício da autoridade, de forma a eliminar o autoritarismo, preservando a relação desses professores com seus alunos, baseada no respeito mútuo.

Charlot (2005) nos oferece uma outra possibilidade de compreensão desse cuidado do professor com seu aluno. O professor é, ao mesmo tempo, um sujeito, um representante de uma instituição escolar e um adulto encarregado de transmitir

o patrimônio da humanidade aos jovens. Assim, o que frequentemente se interpreta como relação afetiva é, de fato, uma relação antropológica: o estudante precisa do professor, está à espera dele. O professor se sente comovido ao cuidar dos jovens. Charlot (2005) defende que esse sentimento de ternura, esse cuidado com os mais novos, seria um aspecto que caracterizaria a função antropológica de “tornar homem” da educação, o professor se entenece ao cuidar das novas gerações. Esse cuidado, esse “amor ao ser humano”, o respeito ao jovem parece se constituir numa via de mão dupla, em que os jovens também respeitam seus professores. Respeitam-no como pessoa e essa valorização da integridade pessoal é algo muito importante para os professores brasileiros, conforme dados obtidos por Marchesi (2008), em especial para os professores com mais tempo de carreira. Respeitam-no como alguém que tem algo a dizer. E isso não é pouco, se aceitarmos a hipótese trazida por Dussel de que vivemos em um contexto de “modernidade líquida” (Bauman, 2002, *apud* Dussel, 2006, p.148), em que os paradigmas mudam tão rápido que se vive uma crise de transmissão, e é esta que mais afeta o ofício docente. Essa crise se faz evidente em quatro aspectos e me deterei na análise dos dois primeiros: (a) há uma quebra nas relações de autoridade entre as gerações. Numa sociedade “juvenilista”, desautorizam-se os velhos e suas experiências e se questiona a ação da transmissão. Não por coincidência ocorre o surgimento do construtivismo, em que o papel do professor é o de facilitador; (b) houve uma pluralização nas tecnologias de transmissão e de arquivo da memória. A escola passa a ter o desafio de “desenvolver estratégias e capacidades de entendimento desse fluxo de informação, com o propósito de voltar a inscrever os sujeitos em uma trama coletiva” (DUSSEL, 2006, p. 164, tradução nossa). Além disso, a autonomia dos jovens frente ao computador parece reforçar o receio dos professores de serem substituídos pela máquina, reforçando a crise de transmissão.

Entretanto, os professores que entrevistei se permitiram sair da postura do professor como único detentor do conhecimento sem perder sua autoridade pedagógica. E o fizeram introduzindo o aluno na relação com o saber. Sua relação com os alunos aponta numa direção: a daquele que ensina algo a alguém (Roldão, 2007). E eles não abdicaram da responsabilidade de prepararem os jovens para assumirem seu papel no mundo (Arendt, *apud* Dussel, 2006)

Em relação aos colegas, os depoentes também adquiriram estratégias para administrar essa relação. Uma das características mais marcantes dos depoentes é sua percepção da importância da parceria com colegas. Essa parceria mantém o seu foco nos fins que desejam atingir, propicia a criação de situação de ancoragem (Lantheuame, 2006) mais estáveis e partilhadas. Trabalhar com os colegas demanda um processo de construção de relações de colaboração, o que nem sempre é fácil.

Os depoentes precisaram aprender, na relação com seus colegas, a administrar a diversidade pessoal e profissional, a gerenciar essas diferenças, construindo limites na relação com seus pares. Sara relata ter aprendido a respeitar as diferenças pessoais, a não entrar no espaço do outro, a respeitar a etapa do outro. Suas limitações são aprendizados que se fizeram na prática.

Quando você passa de estudante para trabalhadora, é algo difícil de lidar. Então havia dificuldade sim, eu sentia certos tipos de melindres, às vezes ficava decepcionada quando via alguma coisa que não gostava no colega e até na direção de colégio. Mas com o tempo isso foi se transformando. [...] A gente não pode querer que as pessoas sejam do jeito que a gente é, que a gente idealiza. [...] Cada um é um. (Zaira)

Eu sou, na essência, um professor então eu tenho que compreender as deficiências do meu colega de classe e, na medida do possível, tentar solucioná-las de maneira satisfatória. (Lauro)

Assim, os depoentes foram atuando com cuidado nessa relação, estimulando colegas para mudança de posturas e práticas, manifestando o mesmo respeito que têm pelos alunos:

É nas “beirolas”, é nas reuniões. [...] Conseguimos fazer com que todos os professores de 5ª a 8ª série fizessem uma semana de trabalho com as idéias de Luther King [...] feita pelos professores de História e de Geografia, na 4ª feira passada, cada professor fez uma oficina, sete disciplinas. Como é que fizemos isso? [...] Quatro professores sentaram, aí fomos inserindo: "A Fulana, ela entra!" No final, dos sete professores, todos entraram, até os que não estavam antes, todos participaram. Um ajudou o outro. (Sara)

Sara, Maura e Amanda procuram ajudar os colegas em tudo que precisam, respeitando-os. Sara e Amanda valorizam a contribuição de novos olhares, saberes do professor em início de carreira ou recém-chegados à escola. Amanda se sente

muito à vontade com os novos, senta-se para discutir e trocar experiências com eles ou para pensar em novas formas de trabalho.

Aprenderam, também, a superar resistências e desconfianças, quando chegavam a uma nova escola. Maura foi a que mais trouxe exemplos de situações dessa natureza. Maura relata que sua postura incomodou os colegas e ela precisou ir se lançando aos poucos, mas não deixando de fazer com os alunos aquilo em que acreditava:

Quando eu cheguei nessa escola, disseram assim: “Ih, Maura, você vai dar trabalho para gente, você vai colocar aluno para pensar”. Tive que ser muito cautelosa para ir me lançando. Cada vez eu fazia um mural de uma forma: com experimentos nas mostras pedagógicas, com fotos. Eu vi a professora de Português usando o mesmo artifício. Pensei: “Que bom, então surtiu efeito”.

Os depoentes lidaram com conflitos e dificuldades na relação com os colegas, mantendo suas convicções e ideais educacionais. Conforme afirma Contreras (2002), o desejo do “bom ensino” é reflexo de compromisso moral com o aluno e a comunidade, ligado à dimensão emotiva do ensino, ligado a um compromisso ético. Esses professores se deparam com dilemas morais a que precisam responder, inclusive na relação com colegas, e optam por tentar modificar o contexto, tendo clareza da limitação de sua ação individual, conquistando pares para buscarem realizar um bom ensino.

A gente vai criando, a gente às vezes senta, a gente tem um caderninho, nosso caderninho de sonhos, de ideias. Aí a gente senta e a gente vai pensar o que a gente vai fazer. Tem uma ideia, a gente já anota no caderninho para não esquecer. (Marina)

Os depoentes, portanto, não se protegeram de problemas na relação com colegas através de uma falsa autonomia, protegida pelo isolamento em sala de aula (cujo bordão é o conhecido “Dentro de sala quem manda sou eu!”) daqueles que não assumem a educação como um projeto político. Contreras (2002) afirma que o isolamento em sala de aula é uma das formas encontradas pelos professores de se protegerem do sentimento de incapacidade, de tentarem alcançar os padrões legitimados, de poderem realizar práticas alternativas. Entretanto, “é o princípio da não-intromissão mútua entre companheiros, do “viva e deixe viver”, o que

acaba prevalecendo” (CONTRERAS, 2002, P. 154). Esse princípio acaba levando a uma prática de atuação individualizada em espaços institucionais não abertos à reflexão conjunta sobre os propósitos e fins da escola, fazendo os professores perceberem as relações na escola como afetivas (pessoa a pessoa) e não profissionais, já que como afirma Sara, não se constroem projetos comuns. De forma alguma deixam de ser críticos em relação aos colegas. Marina relata como lida com essas dificuldades:

O dia-a-dia da instituição-escola é muito complicado, [...] porque você vai sempre ter um grupo que está a fim de fazer e outro que não está [...]. Numa instituição pública em que você não tem um padrão presente com uma forma [...] de “cobrança”. Então, como é que lido no espaço instituição escola? Eu faço o meu trabalho. Aqueles que querem estar juntos, a gente está junto [...]. Eu estou sempre disposta a fazer, eu estou sempre disposta a contribuir. (Marina)

Por terem clareza de que os fins da educação não se definem nem se realizam em projetos isolados, os depoentes valorizam o trabalho em equipe, quando todos compartilham o mesmo propósito e fins da educação:

Eu e a maioria dos meus colegas nos vemos como parte de uma engrenagem, que, quando ela não funciona homogeneamente, tudo de ruim acontece. Para que uma escola funcione bem é preciso que a equipe de professores esteja harmonizada em seus objetivos e propósitos, o que a gente pretende enquanto educador e o que a gente pretende fazer com esses objetivos, para que os nossos alunos possam ter um rendimento melhor, mais adequado. (Lauro)

Os depoentes mostram-se professores autônomos, percebem que “isolamento e individualismo são como armaduras, nesses casos, uma proteção contra a intromissão e a fiscalização” (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 59), funcionam como defesa de alguns colegas. O isolamento contribui para o conservadorismo e é característico de escolas travadas, ou “empobrecidas quanto à aprendizagem”, ao contrário de escolas em movimento (Rosenholtz, 1989, in FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 62), em que a cultura colaborativa é mais frequente. Fullan e Hargreaves destacam para o potencial da colaboração enquanto trabalho conjunto:

enquanto buscamos a eliminação do individualismo (padrões habituais de trabalho isolado), não devemos erradicar com ele a individualidade (expressão de desacordo, oportunidade de ficar sozinho e experiências com significado pessoal) (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 62).

Para os autores, o trabalho conjunto, a forma mais poderosa de cooperação, contribui para criar uma interdependência e responsabilidade compartilhada, além de aperfeiçoamento coletivo e disposição “para comentar e criticar” (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 66). Muitos depoentes conseguiram estabelecer parcerias que permitiram a expressão de sua individualidade, enriquecendo o trabalho em equipe.

Little (1990, *apud* FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 65-66) aponta que há quatro formas possíveis de relações “colegiadas entre professores”:

(1) busca de informações e relato de histórias, (2) ajuda e assistência e (3) troca – como formas relativamente fracas de união e de cooperação. [4] [...] *o trabalho conjunto* – é a forma mais poderosa de cooperação (por exemplo, ensino por equipe, planejamento, observação, pesquisa-ação, acompanhamento permanente de colegas e tutoramento, etc).

Os depoentes relataram seu desejo de desenvolver, nas escolas em que trabalham, relações de trabalho baseadas em um trabalho conjunto. A ausência de facilitadores institucionais (carga horária para esse tipo de trabalho, falta de coordenadores pedagógicos) e o isolamento de alguns colegas dificultam esse tipo de trabalho, fatores também apontados por Perrenoud (2001), mas eles não desistem. Amanda mostra-se tentando inspirar os colegas com sua prática e experiência, satisfeita em ter um grupo de trabalho cooperativo:

Isso facilitou: ter encontrado uma identidade de repertório com esse grupo [...] Eu acho que as pessoas também olham para mim [e pensam]: “Essa mulher tem 60 anos, ela dá aula e ela faz as atividades, ela está propondo”... [Então, quando eles falam:] “Ah, não vamos sair porque pode acontecer”... [respondo] “Não vai acontecer nada! Vamos embora com as crianças, vamos levar esses meninos para visitar museu, pra visitar a Companhia Siderúrgica Nacional, para fazer coisas, eles estão cansados de ficarem sentados um atrás do outro” [...] Eu acho que a prática também me ajudou [...], e a química que se estabeleceu ali naquele grupo. (Amanda)

Buscar parceiros que compartilham seus ideais educacionais foi a forma encontrada por esses professores de realizar sua competência e os fins da educação.

A conquista da autonomia de meus depoentes deu-se em negociação com as organizações escolares, de luta por espaços de criação, de autoria. Ao longo da carreira, os depoentes foram aprendendo a se posicionar para conseguirem seus objetivos e a mudar o contexto, quando se fizesse necessário:

Eu nunca fui uma profissional fechada dentro do meu espaço, eu participei de mudanças na educação. Por exemplo: a implantação de Conselho Escola Comunidade, eu participei de toda a discussão, eu ia para a Secretaria de Educação como professora regente, participar do processo de discussão...(Marina)

Marina traz uma outra dimensão de autoridade, não apenas em relação aos alunos, mas em relação à sua autonomia docente frente à comunidade como um todo: não deixa “ninguém de fora” da sala entrar nesse espaço e ditar regras. Policiais a esperam do lado de fora, por exemplo. Ela é firme e contundente em relação ao domínio que tem do espaço, do espaço de sua autonomia de ação e da luta que tem em buscar realizar os objetivos a que se propôs.

Em alguns momentos, os professores definiram que foi chegada sua hora de mudar de instituição, porque a forma de uma ou outra já não lhe servia mais, por discordaram da prática dos dirigentes, em especial:

Eu saí da escola anterior por conta da [diretora]. A diretora [da escola atual] exige muito. [...] Quando estava na secretaria, eu acreditava na eleição de diretor. Agora, quando [a direção] quer ficar muito bem com todos os segmentos, e permite que a eleição seja usada de uma forma que não é o ideal, complica, é uma distorção. [...] Eu sentia que eu desagradava à direção.(Maura)

Esteve (1997) já havia constatado em suas pesquisas que as condições de trabalho são um dos fatores principais a incidir no trabalho docente. As características internas das escolas podem contribuir efetivamente para a facilitação e mesmo impossibilitação do trabalho docente: tipo de direção, normas internas, tempo exigido para tarefas burocráticas, que consomem tempo precioso na atuação com os alunos, entre outros, são fatores citados por Esteve (1997).

Quando os depoentes constataram que as escolas em que estavam não se mostravam contextos saudáveis, tendo esgotado seus recursos de luta e negociação, optaram por buscar contextos mais produtivos de trabalho. Sara afirma que saiu de uma determinada escola por discordar da condução da diretora. Uma das situações que a indignaram foi a bibliotecária, irmã da nova diretora, ter jogado fora um volume de “Casa Grande e Senzala”, por ser “livro velho”. Zaira decide não ficar trabalhando numa escola em que o abandono dos alunos por seus pais – “pobres meninos ricos” – lhe afetava diariamente. Esses professores procuraram contextos de trabalho, escolas em que se sentiam bem, com princípios com os quais concordavam e os quais valorizavam. O trabalho docente inclui uma esfera moral, e o professor precisa concordar com aquilo que vê ocorrer e que é feito pelos outros atores do processo educativo na escola. Permanecer, fazendo aquilo em que se acredita, sem se fechar em si mesmo, ou ir embora, quando as possibilidades de contribuir para a mudança são mínimas, é sinal de maturidade, de respeito a si e a seus valores.

Recapitulando:

Os professores entrevistados mantiveram estratégias bem sucedidas para o ensino, adquiridas na formação inicial e na fase exploratória.

Eles aceitaram enfrentar novos desafios em suas tarefas docentes, conscientes da limitação de seus saberes. Buscaram responder às indagações que surgiram na prática, através de uma formação continuada que incluiu tanto a procura por cursos de formação, como a participação em projetos em parceria com universidade e secretarias de educação e ainda através da construção de parcerias com seus pares.

Nessa formação, os professores foram se apropriando de saberes adquiridos na prática, podendo se tornar conscientes dos mesmos, na reflexão com seus pares.

Um dos aprendizados que se deu na prática foi o da relação com os alunos. Esses professores foram capazes de, ao longo dos anos, ressignificarem sua autoridade pedagógica. Eles construíram estratégias identitárias (DUBAR, 2005)

eficientes na mediação do saber para o aluno e na gerência do manejo de classe. Algumas dessas estratégias implicam definir o papel de cada um na sala de aula, aceitando negociar com o aluno; tornar a sala de aula um ambiente agradável, buscando entender o aluno e mobilizar os alunos para aprenderem com prazer.

Os professores puderam modificar alguns aspectos da relação com os alunos, tornando-se, com o passar dos anos e maior maturidade, até mais próximos deles do que quando jovens. Outra modificação na relação com os alunos foi a solicitação dos alunos de conselhos pessoais, inclusive em relação ao futuro.

A preocupação em construir boas relações com os alunos é baseada num sentimento de amor e respeito ao jovem, que pode ser entendido tanto como pelo sentimento de *obrigação moral* (Contreras, 2002), que impele o professor a manter a justiça na relação de assimetria de poder que mantém com o jovem, bem como pelo sentimento de ternura manifestado pelo adulto no cuidado com as novas gerações, como defendido por Charlot (2000, 2005).

A busca da autoridade pedagógica deu-se numa relação com os alunos e o conhecimento, em que não há lugar para a onipotência. Os professores não se sentem ameaçados por novas tecnologias e pelo acesso a novas informações. Como não se percebem como projetos acabados, mantendo-se abertos a novos conhecimentos, não têm dificuldade em introduzir o aluno nessa relação com o saber, bem como a si próprios.

Na relação com colegas e instituições escolares, os professores procuraram construir relações de trabalho conjunto, colaborativo, sem abrir mão de sua individualidade e respeitando seus pares nesse aspecto, mas repudiando o individualismo. Arcam com a responsabilidade de procurar estimular mudanças nas práticas dos colegas e, de certa forma, tentando tornar suas escolas “organizações aprendentes” (FULLAN e HARGREAVES, 2000).

Enfim, em relação ao aprendizado do ofício, os professores foram elaborando estratégias identitárias, aproveitando possibilidades que os diversos caminhos profissionais lhes ofereciam. Estes docentes conseguiram ir construindo uma autonomia profissional, analisando a própria prática, as razões que a condicionam e limitam, “que possa ampliar seus horizontes em relação ao que deveria ser [a prática escolar] e ainda não é” (CONTRERAS, 2002, p. 203).

4.2 Concepções

Neste capítulo, analisarei algumas concepções dos depoentes, por entender que orientam sua tomada de decisões a respeito dos objetivos de seu trabalho, indicam caminhos na resolução de situações-problema e desafios. Durante os depoimentos, quando não foi explicitado claramente, perguntei aos professores qual seria a função de um professor no mundo atual e o que, para eles, seria ensinar hoje. São essas concepções que apresento a seguir.

4.2.1 A função docente hoje: Por que e para que ser professor (a)?

Vimos como os professores se sentem em seu ofício hoje, como se deu sua socialização profissional, como evoluíram suas carreiras e como e que tipo de saberes foram adquiridos. Outro aspecto indispensável para a compreensão do porquê esses docentes puderam passar tantos anos lecionando, mantendo-se satisfeitos e entusiasmados, relaciona-se às suas concepções sobre a função social dos professores hoje. Como afirma Esteve (1997), numa situação de mudança de cenário, há os que ignoram a mudança e continuam agindo ignorando a platéia, os que continuam agindo como sempre o fizeram, incomodados com seu insucesso frente ao público e os que questionam a mudança de cenário e repensam sua atuação. Meus depoentes começaram a atuar, em sua maioria, num período em que, como eles mesmos definiram, a escola tinha uma relevância e um lugar bem definidos na sociedade e os conhecimentos escolares eram valorizados pelas famílias. Esteve afirma que essa convergência entre os valores sociais e familiares facilitava e facilita o trabalho docente.

Os professores relatam, entretanto, que percebem uma mudança: não só a escola já não tem mais o reconhecimento social que tinha, como também os alunos e as famílias mudaram. Então, nesse contexto de mudança, como os professores definem sua função?

Contreras (2002), Tardif e Lessard (2008) e Tenti Fanfani (2008) podem nos auxiliar a contextualizar as percepções dos professores sobre sua função.

Contreras faz uma análise dos modelos de professores em relação à autonomia profissional. Ele define três modelos: o professor como especialista técnico, como profissional reflexivo e como intelectual crítico. A partir daí, analisa de que formas os docentes tendem a lidar com as diversas dimensões da profissionalidade docente (obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional) e concepções sobre a prática docente

Tardif e Lessard apontam três cenários possíveis para o ensino e a profissionalização docente:

(a) a acentuação da dualidade dos modelos educativos – esse cenário é também apontado por Tenti Fanfani (2008), ao assinalar o risco de se ter escolas para ricos e escola para pobres. As para os ricos seriam altamente elitistas, meritocráticas, excludentes, reforçando o modelo docente tradicional da escola secundária. A escola destinada às classes mais pobres teria uma velocidade menor de ensino, guiada por uma visão de escola como adaptação às características sociais dos alunos (Tenti Fanfani, 2008). Para Tardif e Lessard, a escola destinada às classes populares se tornaria, principalmente, um centro de educação comunitária, guiada por uma lógica compensatória e de equidade social.

(b) o segundo cenário aponta para uma tomada do ensino pelos empresários “tecnófilos”, combinando a ação de pedagogos inovadores e empresários da informática. Veem os sistemas educativos públicos como incapazes de realizar uma revolução tecnológica no ensino, acreditam que os alunos aprenderão melhor e mais rápido se os professores forem organizadores de ambiente pedagógico e de mediação, varrendo a forma escolar. Haveria um afastamento da ética do serviço público para a ética da empresa eficiente.

(c) o terceiro teria as organizações discentes com escolas e professores que aceitam caminhar na incerteza, mantendo os seguintes princípios norteadores: conciliar a “ética do serviço público na educação e a luta contra as desigualdades sociais”, o desejo de garantir aprendizagem de alto nível para todos, um serviço público que aproveite a gerência de empresas privadas, com regulação para garantir a equidade social, cuidar das competências sem desconectá-las dos saberes e considerar especificidades locais buscando “o pertencimento a conjunto

um nacional e mundial” (TARDIF, M.; LESSARD, C., 2008, p. 274). Tenti Fanfani (2008) caminha em direção parecida, ao buscar uma alternativa entre o modelo dual, de adaptação e inflexibilidade, que seria:

A construção de uma pedagogia adequada, em que a escola conserva um poder de iniciativa, ou seja, não renuncia a construção de uma cultura comum, mas o faz de maneira diversificada em função das diferentes condições sociais e culturais dos alunos que a freqüentam (TENTI FANFANI, 2008, p. 21)

Esse cenário exige uma profissionalidade docente mais exigente e complexa, uma vez que não há mais modelos impostos e exteriores aos professores. Algumas das características desses docentes se assemelham às dos professores como intelectuais críticos, proposta por Contreras (2002): a capacidade de lidar com contextos em mutação, de pensar em projetos vinculados à comunidade, os valores democráticos, coletivos e de cuidado com o outro, o poder lidar com os mais variados tipos de alunos e estar disposto a proporcionar aprendizado a todos. Além disso, Tardif e Lessard (2008) acrescentam a importância de membros políticos nas organizações discentes, capazes de analisar as ações de forma lúcida, flexibilizando os caminhos para mudanças, bem como a presença do otimismo e bom-humor.

E meus professores, como se situam nesses cenários e modelos? Cada um apresenta maior ou menor influências de determinados modelos. Assim como os cenários propostos por Tardif e Lessard, os modelos relacionados à profissionalidade de Contreras não são estáticos, mas dinâmicos e complexos, no sentido de serem construções identitárias e, por isso mesmo, se interpenetram. Gosto de pensá-los como mapas, pois olhando-os, temos mais clareza de onde pisamos e as fronteiras e limites...

Amanda refletiu muito sobre essa questão: como entendia a função docente hoje. Inicialmente afirmou que ser professor “é uma atualização do mundo”, e que a História permite “não uma, mas diferentes formas de interpretar a realidade, essa realidade entre aspas”. Então, ela perguntou se poderia me mandar por e-mail sua reflexão, que transcrevi abaixo:

Com relação à função social do professor acredito que ela se resume na consecução de um projeto emancipatório que não está pronto, mas que vamos negociando a cada dia e que precisa considerar:

- os desejos que são esperados e prescritos pelas políticas oficiais;
- as marcas identitárias da escola onde atuo;
- os desejos de alunos e pais;
- as parcerias com o grupo de professores que trabalham comigo;
- os conhecimentos que são legitimados e que precisam ser ensinados;
- o que sei e o que ainda preciso saber;
- minhas crenças e valores e as crenças e valores dos que convivem comigo na escola;
- as condições materiais das escolas.

Tudo não necessariamente nessa ordem, mas interconectado. (Amanda)

Em sua definição, Amanda posiciona-se de forma muito semelhante ao perfil apresentado por Contreras (2002) do professor como ator-intelectual-crítico, destacando-se toda a negociação mencionada por ela. Para Contreras, no exercício de sua autonomia, o professor intelectual-crítico exerce a mediação entre os diversos ideais, desejos, projetos que podem ir além ou divergir dos currículos oficiais, expressos pela comunidade educativa. Contreras defende que professores e comunidade precisam poder opinar e decidir sobre currículos, evitando práticas homogeneizadoras. Amanda também registra a importância da dimensão ética do ofício docente, que precisa levar em consideração não só os valores próprios, mas os dos demais. A dimensão política da educação está muito clara para essa professora, que acredita em um projeto emancipatório a ser construído em conjunto. Sua competência profissional está a serviço desse projeto, para cuja elaboração e execução ela implica seus saberes plurais, construídos também em intercâmbio, como explicita Tardif (2002). No plano institucional, Amanda defende uma escola que possa se definir em conjunto, considerando os desejos, crenças e valores de todos que pertencem à comunidade educativa, sem esquecer-se do pertencimento dos conhecimentos legitimados, para usar suas palavras. No depoimento, ela afirma que repensa o currículo de sua disciplina, que se naturalizou, mas que, em sua opinião, legitima uma História excludente e apoiada no eurocentrismo, sabendo que precisa rever isso em uma escola com currículo único e em que o aluno tem um desejo legítimo de ser bem-sucedido no vestibular. Amanda assume o “caminhar na incerteza”, um dos cenários apresentados por Tardif e Lessard (2008). Sendo uma das autoras de um projeto

emancipatório em construção, ela usa de sua margem decisória (Elias, 1994) para refletir sobre os caminhos desse projeto e pensar em novos caminhos.

Marina e Maura têm visões semelhantes sobre a concepção da função do professor. Marina assim a define:

Eu sou professora porque eu gosto de ser, a minha profissão tem uma função primordial, que é contribuir na construção de cidadãos com autonomia, e o meu trabalho é voltado para isso. É fundamental contribuir, porque a gente não transforma no processo de transformação da sociedade. Você interfere no processo de construção de uma pessoa, de uma forma boa ou não. Mas você pode fazer um trabalho que proporcione que esta pessoa tenha a capacidade de concluir, de questionar, de polemizar, de não aceitar o que está posto, de ter opinião própria. Eu acho que isso é fantástico. (Marina)

A concepção dessa professora efetiva-se na sua forma de conduzir a relação com o aluno e na sua execução de um projeto com códigos integrados (BERNSTEIN, 1996), em que os limites entre as disciplinas se tornam mais tênues, algo também feito por Sara e Maura. O aluno pode perceber as relações entre os saberes e utilizá-los, apropriando-se deles. Marina exercita a cidadania no seu cotidiano com os alunos, nos moldes da racionalidade prática (CONTRERAS, 2002), em que o cotidiano da sala de aula, as ações práticas, são consistentes com as finalidades educativas. Não abre mão da transmissão, podendo lidar com diferenças e auxiliando os alunos a se posicionarem como cidadãos, com direitos e deveres. Mais do que isso, ela propicia espaços de poder para seus alunos. Eles escrevem para a Ministra do Meio-Ambiente, recebem-na escola, produzem materiais e mostras em uma parceria com o IFCS. Ela quer que os alunos “vejam e sejam vistos”. Marina consegue que eles trabalhem, entrem na atividade intelectual e sejam autores. Além disso, foi uma das fundadoras do Conselho Escola e Comunidade, legitima a importância da comunidade na elaboração e consecução do projeto político-pedagógico da escola. Apresenta-se como servidora pública, com muita autonomia, sendo questionadora, crítica, envolvida e apaixonada pelo que faz.

Buscando estratégias para que os alunos aprendam, superando as dificuldades, temos os outros professores. Os docentes entrevistados atuam para conquistar qualidade das escolas de rede municipal, estadual ou federal em que trabalham. Questionam muitas políticas oficiais, feitas de “cima para baixo”,

legitimam a filosofia de muitas, como a de ciclos, indignando-se, porém, com a falta de estrutura na implementação das mesmas. Todos buscam estratégias para que os alunos aprendam. Veremos no item sobre concepções de ensino um maior detalhamento das mesmas. Como afirmam Elisa e Jonas, nunca deixaram de ensinar os conteúdos necessários, mas buscaram estratégias adequadas aos alunos que tinham. Assim, podemos dizer que esses professores não compactuam com modelos dicotomizados, de escolas diferentes para ricos e para pobres, mas se indignam com a falta de estrutura para poderem ensinar aos alunos o que eles precisam saber.

Embora apareça no depoimento de alguns um certo saudosismo, em que demonstram sentir falta de, especialmente, uma “socialização primária” (DUBAR, 2005) dos alunos, que os preparasse para terem atitudes adequadas na escola, e que contribui para que alguns legitimem a escola em que trabalham como ainda preservada da “degenerescência” dos alunos, podendo manter o que consideram um mínimo de qualidade, isso não os deixou paralisados, tendo-os incentivado a mudanças. Estas ocorrem justamente pelo seu compromisso com a escola pública e os alunos. André é um dos que percebe a “queda no nível dos alunos”. Relata que na escola em que trabalha isso não é muito percebido, mas que, certa vez, efetuou uma substituição numa escola municipal, onde foi lecionar Matemática, e os alunos não tinham “base” nenhuma. Ao contrário de desistir, pensou em estratégias inovadoras, incentivando os alunos a fazerem paródias sobre os teoremas matemáticos e, com isso, levando-os a aprenderem os conteúdos desejados e conquistando o respeito e admiração dos alunos e de sua diretora.

Viviane chega a mencionar o que Tardif e Lessard chamam de escolas como centros comunitários, pois ela trabalha em uma escola que sofre os impactos da exclusão social de muitos alunos:

A função de um professor? Certamente não é só de ensinar matéria. Ele tem uma função social muito importante, até de prestar socorro. A gente recebe todo tipo de alunos, alguns que você sabe que até usam drogas. Então eu acho que tem essa função social. Ele precisaria ter apoio de outros profissionais. Todas as escolas deveriam ter um psicólogo, um assistente social, [...] coordenação de turno.
(Viviane)

É importante mencionar que as condições de trabalho dos professores da rede municipal e, em especial de Viviane, são bem piores que os da rede federal, que contavam com instalações físicas bem mais adequadas e serviços de apoio. Todavia, Viviane faz o possível para ensinar aos seus alunos, preocupa-se que aprendam, que tenham acesso ao saber, que pensem no futuro. Sua escola, apesar de todas as dificuldades, consegue encaminhar os alunos para boas escolas de Ensino médio, incluindo CEFETs. Preocupa-se com a aquisição dos conhecimentos poderosos (Young, 2007), capazes de garantir a saída da exclusão, o exercício da cidadania. Além dela, outros professores mencionam a carência de profissionais para atuar na escola, como terapeutas de diversas natureza e assistentes sociais, dadas às questões sociais que invadem a escola pública. Nesse contexto, Tedesco traz uma importante contribuição, quando defende uma política educativa que garanta o direito à subjetividade, uma vez que a exclusão social implica “a ausência de possibilidade de definir projetos de vida” (TEDESCO, 2008, p.59), algo percebido e sinalizado por muitos dos professores que entrevistei. Alguns aplicam, em sua prática, a sugestão de Tedesco de transformar a escola em um espaço contracultural, em que experiências diferentes do dia a dia sejam vivenciadas, como situações de solidariedade, de respeito mútuo, enfim, de experiências que, além das cognitivas, só se consegue viver nas escolas. Até mesmo porque, segundo o autor, há um déficit na socialização daqueles que vivem em situação de exclusão. São várias as falas dos professores em relação à sua preocupação em oportunizar vivências de trabalho cooperativo, de respeito mútuo, de princípios básicos de socialização, necessários à convivência.

Elisa reflete sobre esse ponto, ainda que coloque em questão a forma escolar, acreditando, como Canário (2005, 2006), Tardif e Lessard (2008) que ela deverá passar por uma mudança:

Você não adquire tudo [todos os saberes] através do computador e nem [...] só na leitura, no estudo, você também adquire com o convívio. Talvez até por isso alguns alunos do Alto da Boa Vista, que não tinham tanto foco no academicismo, tenham chegado ao sucesso acadêmico: porque ali eles aprenderam a conviver [...] Isso não é obtido através do computador e nem nunca será. Porque isso só acontece no meio escolar. (Elisa)

Marina critica aqueles que apresentam um pré-conceito sobre o aluno oriundo de comunidades socioeconomicamente desfavorecidas, visão partilhada por Jonas, que atuou em escolas dentro de favelas e em outras, com alunos marginalizados, mas sempre com a preocupação de que a escola fosse um espaço de construção de cidadania, de apropriação de saberes, um lugar preservado para que o sujeito pudesse existir, renunciando ao papel de seletores sociais. Marina assim exprime seu respeito pelo aluno:

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)

Em relação à percepção de seu papel, Tenti Fanfani (2007) aponta, em seu livro sobre a condição docente na América Latina, que os professores brasileiros pesquisados apontaram preferências para os seguintes fins da educação: 60% para o desenvolvimento da criatividade e espírito crítico, 72,2% para formar cidadãos conscientes, 10,8% para transmitir valores morais, 8,9% para transmitir conhecimentos mínimos e 13% a integração de grupos sociais excluídos. O levantamento da UNESCO (2004) sobre o perfil dos professores brasileiros indica valores semelhantes. Sobre o papel dos professores, nas duas pesquisas a maioria esmagadora dos docentes (mais de 75%) crê que o professor é um facilitador da aprendizagem dos alunos; os demais creem que é um transmissor da cultura e do conhecimento. Segundo esse levantamento, essa visão se associa à crítica a uma educação bancária, meramente repetidora de informações e a posturas pedagógicas, tais como o construtivismo, que prevê o desenvolvimento de habilidades complexas por parte do educando. Além disso, há a crise da transmissão, que já abordei anteriormente, apresentada por Dussel (2006) e Tenti Fanfani (2008). Ambos questionam como se pode formar o espírito crítico sem o domínio de conhecimentos básicos, e de que modo a juventude poderá atuar como cidadã sem a apropriação da cultura construída.

O interessante é que os professores que entrevistei acabaram valorizando ambos aspectos. Os com maior tendência a valorizar a escola como instituição do saber, da transmissão da informação, da cultura, da apropriação do saber e de sua aplicação na vida foram Sara, André, Maura, Elisa, e como projeto emancipatório, que não dispensa o saber, temos Amanda e Marina. Eles, porém, apontam para a importância também de um projeto não excludente, demonstrando serem, no mínimo, professores reflexivos, atentos ao contexto e às necessidades do educando. Elisa extrapola sua reflexão para questionar a forma escolar, naturalizada e em crise. Mesmo André, que afirma categoricamente que não é um educador, por entender que não lhe cabe a educação dada por uma socialização primária, atua ensinando o valor da disciplina, da exigência do trabalho bem feito.

Os professores que priorizaram a formação em valores, em especial Jonas, Zaira e Viviane, de forma alguma desprezaram os conteúdos específicos de suas disciplinas, muito pelo contrário. São exigentes e valorizam o acesso e a apropriação à informação. Jonas mostra-se um professor que muito aprendeu no contexto em que se formou – ensina os conteúdos aos alunos através de um processo crítico, levando-os a refletirem e a desvelarem aspectos não usuais dos mesmos, que Dahling (2007), destaca como um dos aspectos da teoria da variação – a possibilidade de iluminar aspectos diferentes do objeto. E isso é se apropriar de uma forma bastante complexa da função de transmissão. Além disso, formar em valores pode ser entendido como parte da formação do cidadão. Considerando que a educação é um ato político, deve-se ter claro que tipo de homem se quer formar. Acredito que alguns dos meus depoentes não desejam assumir uma racionalidade instrumental, segundo a qual os “o valor da ação (dos meios) não é intrínseco, mas instrumental, em relação aos resultados obtidos” (CONTRERAS, 2002, p. 123). Pelo discurso de Jonas, Amanda, Marina, Maura, pelo tipo de atividades pedagógicas que propõem, por sua forma de se ver e pelo que acreditam em educação, levanto a hipótese de que buscam uma racionalidade prática,

a realizar na própria ação os valores eu se consideram corretos para ela, de forma que o que os fins fazem não é assinalar seus produtos, mas caracterizá-la ou qualificá-la, isto é, descrever as características (ou princípios) por meio dos quais a ação deveria se guiar (CONTRERAS, 2002, P. 123-4)

Quando Jonas expressa desejar formar jovens com visão crítica, capazes de ler e interpretar o mundo, utilizando atividades que possibilitem sua expressão, oferecendo alternativas à superação de oposições aceitas pelo senso comum (por exemplo, entre capitalismo e socialismo), ampliando as possibilidades de compreensão dos jovens ou ainda quando elabora estratégias condizentes para que eles tenham senso crítico e atua em sala de forma a garantir o direito de que todos tenham vez para se expressar, ele demonstra ser um professor que respeita profundamente seus estudantes, orientando a ação de forma a garantir que sejam respeitados e aprendam a se respeitar. Marina utiliza-se de práticas que demonstram aos alunos que já são cidadãos e podem exercer essa cidadania na escola. Entre essas práticas incluem-se escrever e receber uma Ministra de Estado, mostrando a ela o conhecimento do qual se apropriaram, produzir trabalhos de alta qualidade e debatê-los em mesas redondas com a presença de outros estudantes, dialogar em relação à avaliação dos alunos com eles e exigir trabalho bem feito. Jonas e Marina são exemplos de professores que percebem que as atividades do cotidiano, da sala de aula, realizam os valores que desejam alcançar, e, para que os mesmos se realizem, a apropriação do saber deve se dar de forma legítima aos próprios fins.

Lauro foi um dos professores que mais legitimou os parâmetros curriculares e os objetivos prescritos pelo Ministério da Educação. Tem, inclusive, uma fala que lembra a postura dos *experts* (Contreras, 2002), busca a melhor forma de atingir objetivos prescritos, pensando em estratégias. Ao mesmo tempo, assume a visão de facilitador, chega a falar em método socrático e, logo em seguida, fala na educação em valores e na sala de aula como uma oficina:

Então, como esse animador, um pseudo-instrutor, fosse gradativamente canalizando o aluno, orientando o aluno para que ele pudesse atingir aquele objetivo que a escola pretende, que é o plano de curso, que deve ser seguido de acordo com as orientações do Ministério da Educação. [...] A minha função é vista como um educador, que além de transmitir conhecimento, tem que transmitir a importância do relacionamento social dentro de uma classe, que eu vejo como uma sala de oficina, ou de uma empresa, em que todos têm que render para a satisfação daquela empresa. [...] A função do professor é exatamente essa: de transmitir conhecimento, mas com ternura. (Lauro)

Lauro demonstra bem o amálgama dos saberes e posturas docentes e a fusão entre as diversas dimensões da profissão (*obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência educativa*, conforme Contreras, 2002). No caso de Lauro, posturas apreendidas no exercício da profissão marcam-no como uma segunda pele, entretanto, ele não manteve a postura do *magister dixit* que viveu como aluno e professor, não descarta a importância da relação interpessoal, do cuidar, da importância de dar limites e acolher, nem uma preocupação em que a educação seja uma forma de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

Os professores entrevistados vivenciaram a abertura da escola para as camadas populares. Relatam que puderam participar dessa democratização com orgulho, evidenciam perceber a importância da escola para todos os seus alunos. A questão para eles é o como lidar com alunos que estão vivenciando a exclusão social, como que a escola pode acolhê-los, como pode formá-los para uma cidadania? Fica claro para eles, que, para que os alunos se tornem cidadãos conscientes, é imprescindível uma apropriação teórica. Estes professores buscam, em sua maioria, pedagogias ativas, em que o aluno precise se envolver numa atividade intelectual, o que não quer dizer que o professor abra mão de seu papel na transmissão do conhecimento.

O que fica evidente no discurso dos professores é que não consideram sua missão solitária, eles estabelecem parcerias, como já vimos, que os auxiliam em seu trajeto. Além disso, esses professores desenvolveram a maturidade de, em sua ação, não pretenderem “transformar o mundo”, não tendo assumido “papéis impossíveis” (ESTEVE, 2005, p. 118). Pretendem conquistar seu objetivo político com aquelas turmas e famílias, naquele espaço-tempo, dentro de um possível. Como afirma Sara: “Sonho com o ideal, piso no real, e faço o possível”⁹. Mas nenhum deles se mostra, por isso, acomodado, muito pelo contrário, a clareza de seus ideais os impulsiona.

⁹ Sara gentilmente autorizou o uso de sua frase no título desta dissertação.

4.2.2

O Ensinar

Esse foi um dos itens sobre o qual os professores mais falaram. Todos tinham exemplos em relação ao que faziam, a como faziam, ao que ensinavam.

O que falam os professores sobre o ensino?

Lauro, como vimos, preocupa-se que os alunos atinjam os objetivos propostos pelos parâmetros curriculares e o currículo da escola em que atua. Acredita que pela educação se conseguirá uma sociedade mais justa. Como ele ensina? Lauro recontextualiza os saberes apresentados em livros didáticos, em reportagens, provas de vestibulares, apresentando-os aos alunos. Por ele, a aula se daria “numa conversa”, em que ele utilizaria o método socrático, levando o aluno a pensar sobre o assunto. Constatou, porém, que quando fazia isso, o aluno achava que não teve aula, foi só bate-papo. Assim, sempre coloca um resumo dos pontos principais no quadro e, a partir daí, vai conduzindo o raciocínio do aluno. Segundo ele, a aula é pensada para o aluno médio; os que têm maiores dificuldades são alvo de maior atenção de sua parte, ele os solicita mais.

Jonas ilumina aspectos do conhecimento que não são normalmente abordados no livro didático, quer que os alunos superem alguns antagonismos que não são reais. Ele trouxe um exemplo que demonstra essa sua forma de abordar os conteúdos:

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)

Jonas adquiriu um modelo eficiente para lidar com restrições impostas ao professor na época da Ditadura e aprendeu a apresentar várias possibilidades em relação ao objeto de estudo. Dahling (2008, p. 341, tradução minha), apresentando

a teoria da variação, afirma que há dimensões de variação de um objeto de aprendizagem que são conscientes ou inconscientemente negligenciadas “na forma em que os professores encenam o objeto de aprendizagem”. Essas formas se tornam “tácitas, constantes e não refletidas” e constituem o objeto de aprendizagem encenado e vivido, “essas dimensões tácitas se tornam uma espécie de currículo oculto” das disciplinas. O estudo desse currículo oculto permitiria a construção de “objetos de aprendizagem poderosos”. Jonas indica uma prática que busca apresentar diferentes facetas do objeto aos alunos para que possam ter instrumentos para uma análise crítica.

Além disso, Jonas informa que trabalhar com diferentes classes sociais enriqueceu muito seu trabalho. Ele não abre mão de ensinar o que considera importante, mas adapta a metodologia para seu aluno, mostrando-se um professor atento à diferença (CORTESÃO, 2006). Além disso, ele se preocupa com a aquisição dos conteúdos importantes, ainda que não sejam “da sua disciplina”:

eles 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)

Este professor utiliza-se de recursos de uma pedagogia ativa, mobiliza os alunos para o trabalho intelectual, para a produção.

Há aluno que receia em se expor: “Eu não quero falar, se não eu vou falar besteira”. Aí eu digo pra esse assim: “o aluno nunca fala besteira. Você está aqui para aprender, você pode errar. Eu também erro! É importante que você exponha, porque se você tiver errado, eu posso corrigir”. Então, eu procuro estabelecer uma relação com o aluno em que eu deixo esse aluno 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)

Jonas, como vimos, é um dos professores que menciona que o principal da função docente é formar valores. Ele o faz através da relação e de sua ação pedagógica, sem desprezar o conteúdo. Essa valorização da hipótese do aluno

também aparece nos demais professores. Alguns foram bem específicos, mostrando o quanto precisam trabalhar com os alunos para que supere uma percepção memorística do que seria aprender, para que possam compreender e se apropriarem do saber. André, professor de Laboratório de Física, dá exemplos preciosos sobre o que entende por ensinar e aprender. Primeiramente, quer que o aluno aprenda “sem sofrer”, que seja simpático ao que está sendo ensinado. Para isso, André mostra como a Física está presente na vida dos alunos. Em conversas e demonstrações, vai provando que há Física em tudo que cerca os alunos. E o faz transmitindo uma verdadeira paixão sobre o tema – fato também comum a esses professores: são apaixonados pelo ensino e pelo que ensinam. Então, André leva o aluno a pensar, a entrar na atividade intelectual:

Então é deixar o garoto com vontade, ele ter chance de fazer, de repetir, de botar a mão no experimento, de ver como é que é, de sentir. (André)

Percebe que os alunos estão aprendendo quando os vai questionando. Um dos problemas que precisa superar 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, sendo esse, aliás, um dos desafios para professores que buscam a aprendizagem capaz de levar o aluno a lidar com desafios e a resolver problemas, e não a repetir, apenas. Ele tem estratégias bem interessantes para resolver esse empecilho:

Peço ao aluno que me traga pranchas que mostrassem uma impossibilidade física. “Não quero que faça certo, vocês vão mostrar pra mim qual foi o 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. Ai ele escreveu assim, até uma coisa curiosa ‘precisa falar mais alguma coisa?’. Precisa falar mais nada.[...] Então, você pede ao garoto pra criar, quando ele tenta criar alguma coisa, [...] ele já está produzindo. [...] A física tem um linguajar próprio, então você faz 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. Eu te 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)

Elisa se utiliza de jogos, de análise de filmes, estimula os alunos a representar, fazendo “teatrinhos”, com textos escritos pelos próprios alunos, de forma a se apropriarem do conhecimento e a aprenderem de forma mais significativa e a compreensão dos conceitos. Viviane organiza saraus de poesia, educa os alunos para a convivência, estimula-os a desenvolver gostos e preferências.

O que marca esses professores é a preocupação de inserir os alunos na atividade intelectual, de levá-los a pensar, a raciocinar. 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 de aprender – vontade de aprender, de se engajar na atividade intelectual. Segundo Charlot, o que mobiliza o aluno a aprender? E os meus depoentes, eles se preocupam com isso?

1. Mobiliza uma situação que tenha sentido na relação com o estudar, saber, aprender. “Muitos têm desejo de saber, mas não têm vontade de aprender, de se engajar em uma atividade intelectual” (CHARLOT, 2005, p.55): os meus depoentes começam apresentando situações do cotidiano do aluno, significativas, como mobilizadoras, para que o aluno tenha vontade de refletir sobre elas.

2. 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 também aparece nos depoimentos de vários depoentes. 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.

Para Charlot, entrar nessa atividade intelectual é ir se construindo um sujeito epistêmico, do saber, superando a dicotomia entre o aprender na vida (que implica refletir, aprender com a experiência), com o que muitos jovens entendem por aprender na escola – ouvir e repetir. Charlot advoga que a distinção entre eu

epistêmico e empírico é uma das grandes causadoras das dificuldades que os jovens de classes populares apresentam na escola. Para eles, há oposição entre o aprender na escola e na vida. Isso também implica auxiliar o jovem a superar outra dicotomia: Charlot descobriu, em suas pesquisas, que para esses jovens não há nada entre o saber e o não saber. Como vimos, meus depoentes descobriram estratégias interessantes para mostrar ao jovem que o aprender se dá num processo, valorizando o “erro” como forma de aprender e as perguntas, como etapa na aquisição do saber, superando o abismo mencionado por Charlot entre saber e não-saber, levando o aluno a perceber, sempre que possível, a relação entre o que estudam e o mundo em que vivem. Falam também da estratégia de partir do conceito do aluno, do saber do aluno, que é importante verificar o que o aluno entende por determinado conceito. 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)

Em geral, os depoentes explicitam sua preocupação em que o aluno tenha uma postura ativa na aquisição do conhecimento e de que adquiram prazer em aprender. 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. [...] Eles dizem assim: “Você está dando aula de História, de Matemática”, até porque, no primeiro segmento, eu fazia isso. Eu [...] Isso foi muito experiência de professora primária - essa questão da

visão das áreas. [Trabalho a questão da água]. 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. É uma professora capaz de produzir conhecimento pedagógico, conforme Cortesão (2006). Durante o ano de 2008, recebi convites da professora Sara para ver a culminância dos projetos que realizou com algumas turmas.

Marina é outra que consegue uma produção impressionante de seus alunos, em parceria com a colega de Geografia. Há anos, elas apresentam uma Amostra Histórico-Geográfica, em uma parceria com o IFCS. Nessa mostra, a produção e participação dos alunos têm igual peso ao de professores da escola, da Universidade, de jornalistas. Na programação de várias amostras, cedida por Marina, há uma fundamentação teórica elaborada, vinculada a um projeto emancipatório, de construção de cidadania¹⁰. 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 que entrevistei, a escola baseada na lógica de trabalho de uma classe escolar homogênea, demonstrando a capacidade de lidar com a diversidade, de identificar recursos (a família, a

¹⁰ Na Amostra, os alunos apresentam seus trabalhos, participam de Mesas-Redondas como mediadores. Em uma das amostras, por exemplo, os trabalhos resgatavam da história oral às cantigas de roda cantadas por pais, avós dos alunos, e apresentavam, entre outras atividades: contratos individuais de compromisso dos alunos; uma “revisita” à Inquisição através de uma mostra de “pinturas censuradas” dos alunos; as descobertas dos alunos pesquisadores, que buscavam entender dois problemas enfrentados pela escola; uma releitura de poema de Gilberto Freyre, além de um trabalho de opinião dos alunos sobre a eleição do conselho escola - comunidade.

universidade) 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 para quando passam a ser 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”: passar da “lógica da entropia (degradação da informação, desordem), para a lógica da neguentropia, ou seja, de um acréscimo de complexidade”. E isso só é possível quando todos – professores e alunos – se assumem como autores.

Fazer-se estudante passa também pelo aprendizado da convivência, da capacidade de aprender junto e construir em conjunto. Mediar as relações em sala não é uma tarefa fácil. Muitos professores, como já havia alertado Esteve (2005), não se encontram preparados para isso, e não sabem como fazer uma classe trabalhar, respeitando os diferentes ritmos e possibilidades. Muitos dos professores entrevistados trazem como uma das formas preferidas o trabalho em colaboração, mediando as relações e a apropriação do conhecimento:

É possível dar aula em grupo, é possível ter uma sala para eles ficarem permanentemente em grupo, então, eu acho que a prática, também, me ajudou, tornou os colegas aderentes a isso. (Amanda)

Claro que eu tive que orientar muito, porque eu fui percebendo a dificuldade dos grupos. Deixei-os se organizarem, mas temos que botar limite democraticamente. [...] Quando a gente dá esses trabalhos, tem a chance de observar isso. (Maura)

Completando as análises em relação à postura do professor frente ao ensino, constatei que nenhum dos professores ensina apenas reproduzindo conhecimento elaborado por outro. Cortesão (2006) define assim o professor que se guia pelo uso da cartilha, com preocupação com domínio de saber erudito, através de ensino expositivo, sendo que a recontextualização foi feita previamente por outros. No caso dos meus depoentes, há professores que produzem conhecimento sobre os alunos (como no caso de Elisa, capaz de mudar sua atitude ao conhecer a

realidade dos mesmos), e conhecimento pedagógico-metodológico, ainda que não adaptados ou selecionados em função dos alunos (em função de classe social, etnia, etc). E há professores que levam em conta o contexto dos alunos, sua diversidade, e produzem conhecimento científico, caso de Amanda, que pertence a grupo de pesquisa sobre cotidiano; de Sara, que produz conhecimento metodológico; e de Marina, que produz com o aluno e sobre o aluno. No caso específico de Marina e de Sara, elas estimulam seus alunos a produzirem conhecimentos, apresentando-os à comunidade e deixando registros sobre os mesmos, numa vivência do “ofício de pesquisador”, como definido por Bourdieu e explicitado por Cortesão (2006), respeitadas as características do nível em que se atua. Cortesão defende a utilização de mecanismos de diferenciação pedagógica para alunos de diversas origens culturais, o que me pareceu ser bem utilizado por muitos dos docentes entrevistados. Em sua maioria, eles se preocuparam em realizar a recontextualização pedagógica e em utilizar pedagogias ativas, as quais estimulam o desenvolvimento das capacidades dos alunos, uma vez que precisam participar do processo.

Percebe-se uma clara relação entre a percepção de seu papel e a forma de ensinar. Os professores demonstram uma grande autonomia em seu ofício, sendo capazes de se sentir no “controle” da situação, criando processos de ancoragem, conforme vimos em Lantheuame (2007), em que precisam modificar o meio em proveito seu e dos alunos, atualizando o ofício, através de criatividade e competência. Os professores entrevistados percebem-se realizando, sem dúvida, 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 na sala de aula” – essa foi a fala de Zaira e de Lauro, que exemplifica esse sentimento.

Recapitulando:

Quanto à percepção da função docente, nenhum dos professores entrevistados considerou que cabe ao professor apenas ensinar seu componente disciplinar. Há uma forte valorização do saber, a maioria considera que a escola é um espaço de saber, mas este encontra-se vinculado a outras finalidades. Um grupo de docentes considera como função do professor a formação do cidadão, assume para si, numa tarefa coletiva, a elaboração de um projeto de educação emancipatório, em que predominaria uma racionalidade prática (CONTRERAS, 2002), em que as ações que se concretizam no projeto curricular têm um valor intrínseco, sendo consistentes com as finalidades máximas da educação. Se, para todos os docentes, o acesso ao saber é importante, para esses, a forma como o aluno se apropria do saber é tão importante quanto, a consecução do projeto educativo deve respeitar as diretrizes emancipatórias propostas pelo currículo. Para outro grupo, a formação do cidadão “de bem”, do homem de valor, ético, caminha também ao lado do acesso aos conteúdos prescritos. E, também nesse caso, procura-se concretizar essa formação em uma preocupação em atitudes coerentes com os objetivos docentes, válidas tanto para os alunos entre si, como na relação professor e aluno. Mesmo aqueles professores que declaram não ser sua função educar, não abrem mão de, paralelo à aquisição de conceitos, definir valores básicos e trabalhá-los com os alunos. Para todos, o espaço escolar é um espaço de construção de cidadania. Para usar as palavras de André, “essa escola é um celeiro de democracia”. Isso se dá também porque, em sendo a educação um ato político, esses professores definem que homem desejam formar. A maioria o faz de forma partilhada.

Outro aspecto que se destaca é a preocupação dos professores em manter os patamares que consideram de qualidade na educação. São professores que buscam estratégias diferenciadas para oportunizar aos alunos a aquisição do conhecimento.

Finalmente, os professores apresentam clareza de seus limites de atuação, não se propondo a assumir “papéis impossíveis” (ESTEVE, 2005), sem, entretanto, buscarem mudanças no contexto.

Em relação ao ensino, nenhum dos depoentes percebe o ensino e a aprendizagem como uma atividade de reprodução. Há uma grande preocupação com a aquisição de conhecimentos poderosos (YOUNG, 2007). Os professores realizam, no mínimo, uma recontextualização didática (CORTESÃO, 2006) e todos utilizam princípios de pedagogias ativas. Os professores se preocupam em levar o aluno a construir seus conhecimentos, em um processo em que o erro é um indicador importante de aprendizagem, além de confrontarem os alunos com as diferentes perspectivas produzidas pelos colegas e trazidas pelos professores. Seus alunos são instigados a estabelecer relações entre fenômenos e diferentes áreas do conhecimento, a entrarem em uma atividade intelectual, não havendo lugar para a passividade. A valorização do processo de aluno e de seus erros e perguntas estimulam essa produção intelectual e conduzem o processo de ensino. Nesse processo, em que o professor é capaz de construir conhecimento sobre seus alunos, de verificar como e porque ele raciocina de determinada forma, há também espaço para o professor aprender com seus alunos e se beneficiar tanto dos conhecimentos que ele traz de sua vida, como aprender com seu processo. Da mesma forma, a maioria pratica métodos de trabalho conjunto em parte das aulas, mediando as relações entre os alunos e a construção coletiva de produtos das aulas. A forma de ensinar é coerente com seu discurso sobre a função do professor, e esse grupo encontra satisfação na tarefa de ensinar, justamente por não serem apenas reprodutores de saberes e metodologias. Ele recriam saberes, inventam novos caminhos. São, para usar as palavras de Marina, “pioneiros” em muitos momentos.

Alguns docentes mostram-se também capazes de integrar o local ao universal e trazer as diversidades como contribuidoras para o aprendizado de todos. Dois professores em especial explicitaram a riqueza de produção cultural e científica de seus alunos, uma delas inclusive levando-os a apresentarem seus trabalhos em uma Mostra Cultural em Universidade, em que seus alunos são debatedores de mesas redondas.

Outro aspecto que se destaca é a paixão pelo saber e pelo que fazem que aparece nesse item. Professores apaixonados pelo saber que desejam que seus alunos também tenham paixão em aprender.

4.3

Fatores que interferem no percurso docente

Considerando ser esta uma pesquisa que se baseia na análise do ponto de vista docente sobre sua identidade, para buscar revelar como se percebe hoje e como chegou até aqui, um dos itens sobre o qual eles refletiram foi o que contribuiu para que chegassem a esse momento de atuação sentindo-se como se sentem hoje.

Esteve (1999) ofereceu-me uma boa chave de análise para o material que obtive dos docentes. O autor utiliza uma classificação proposta por Blasé (1982, *apud* ESTEVE, p. 27) sobre fatores que contribuem para a presença do mal-estar docente. Eles se dividem em fatores primários e secundários. Os primários incidem diretamente sobre a ação do professor na sala de aula; os secundários, ao contexto, afetando a eficácia docente “ao promover uma diminuição da motivação do professor no trabalho, de sua implicação, de seu esforço” (ESTEVE, 1999, p. 27). Assim, utilizarei os princípios da classificação de Blasé para refletir sobre os fatores que dificultaram o trabalho dos professores entrevistados.

4.3.1

Fatores que dificultam o percurso

Começando com os fatores secundários, ou seja, os ligados ao contexto em que a docência ocorre, temos alguns fatores que dificultaram ou dificultam o trabalho docente.

Em primeiro lugar, aparece a modificação do papel tradicional do professor e dos agentes de socialização e de apoio ao professor. Quase todos os professores mencionam como um desafio a questão da falta de uma socialização primária por parte da família. Sentem isso não apenas com alunos de classe popular, mas também dos oriundos de classe média. Há falas comuns a muitos dos entrevistados, como “as famílias não têm o grau de envolvimento que tinham” e outras que denunciam mudanças na relação das famílias com a escola, como, por

exemplo, “a família larga o filho na escola, paga a mensalidade e acha que fez sua parte” (Jonas). Há também denúncias de abandono, de pais que mal veem seus filhos.

Se comparando o antes e o pós, o antes você tinha os pais incentivando os filhos para boas atitudes dentro da escola, mostrando para eles a importância da educação. Hoje a maioria dos pais sai pela manhã e os filhos estão dormindo, eles saem para o seu dia de trabalho e quando voltam os filhos já estão dormindo, e isso muitas vezes me preocupa pelo seguinte: o aluno praticamente não tem contato com os pais. Como os pais vão orientar os jovens para os estudos? É fundamental que os pais repensem a respeito do que é ideal, ganhar dinheiro e se esquecer do carinho, do afeto, da preocupação com a educação do filho? Porque há muitos meninos que estão praticamente sendo educados pela escola sem o apoio dos pais, os pais os colocam na escola e deixam a responsabilidade maior pra escola. (Lauro)

Segundo os depoentes, os professores não têm como dar conta de uma responsabilidade tão grande sozinhos e, por vezes, sem apoio. Lauro e André percebem uma distorção na aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Viviane passou por dificuldades com alguns alunos mais agressivo. Ela e Lauro questionam a falta de atitudes de sanção em relação a alunos que desrespeitam o professor. Segundo eles, a escola acaba não punindo o aluno com a desculpa de uma política inclusiva, fazendo “vista grossa”. A maioria dos entrevistados não tem problemas de autoridade e não entende autoridade como autoritarismo, mas como uma exigência do processo pedagógico. Contudo, muitos percebem a diferença na relação com as famílias antigamente e hoje. A falta de apoio aos professores, por parte das famílias, é um dos dificultadores da ação docente, conforme Esteve (1999) e Tenti Fanfani (2007).

Tenti Fanfani (2008) analisa a questão do diálogo entre família e sociedade. Segundo ele, é um diálogo importante para a consecução do projeto educativo com os jovens e uma via de mão dupla. Os demais agentes sociais (incluindo a família) devem conhecer melhor a escola, sua lógica, princípios, objetivos e limitações. Devem assumir seu papel na socialização primária dos alunos, ou seja, o saber básico que vai permitir a criança consolidar papéis sociais, reconhecer condutas adequadas, definindo situações sociais como pertinentes ou não, “tanto aos olhos do ego como do outro no contexto da situação comum” (DUBAR, 2005, p. 121). Por sua vez, a escola e seus agentes devem poder buscar entender o que ocorre e entender que a sociedade não é um “terreno de conquista” mas um

“interlocutor necessário ao próprio êxito” de sua ação pedagógica (TENTI FANFANI, 2008, p. 19). Buscar uma orientação positiva, como sugere Comelles (2000), auxilia no diálogo através da valorização do que ambas instâncias conseguiram e o que tem a oferecer na educação dos jovens. André menciona buscar esse entendimento com a família, convida os pais para uma conversa na escola, para que eles o auxiliem no trabalho com os jovens.

Um desafio para alguns desses professores é a concorrência com outros meios de informação. A maioria dos entrevistados se formou à época em que os professores detinham a posse do saber. Hoje, disputam com a Internet, televisão, esse domínio. Nenhum dos docentes percebe o fato como uma ameaça ao seu saber, porque nenhum deles pretende a onisciência, mas consideram sim um aspecto que contribui para a complexidade de sua atuação. Fica evidente que a informação disponível precisa ser apropriada, trabalhada, para se tornar parte do saber de cada aluno, que precisa aprender a interpretar, analisar, descobrir erros (como fez André no caso dos sites de Física). Também evidenciam que a maior oferta de lazer e informação introduz uma variante à já complexa tarefa de mobilizar os alunos para terem vontade de aprender. Nesse item, e ligado a ele, os professores pontuam a dificuldade de motivar os jovens para o saber.

Outro fator mencionado por parte dos depoentes foi a questão de políticas públicas, em relação à carreira docente, em especial planos de cargos e salários e estímulos para a formação continuada. Alguns depoentes ponderaram que, se o salário fosse melhor, não precisariam trabalhar em várias escolas¹¹, teriam possibilidades maiores de bancar cursos de formação continuada e ir a congressos. A maioria os fez, apesar de não haver auxílio nem estímulo financeiro significativo para aperfeiçoamento nas redes municipal, estadual ou particular, o que foi diferente para a escola da rede federal, que apresenta um plano de carreira que valoriza a formação continuada e prevê dispensa de parte do tempo de trabalho para estudos. Amanda revela que isso foi um fator importante, embora não tenha sido o decisivo, para fazer Mestrado e estar cursando o Doutorado. Dados encontrados na pesquisa da Unesco (2004) já revelam a importância dos estímulos salariais (74,1%) e a promoção na carreira (57,4%) como os estímulos mais importantes para a formação continuada. A questão dos baixos salários e o

¹¹ Sobre o fenômeno do professor itinerante, consultar Boing (2008).

aumento da exigência e sobrecarga de trabalho caracterizam, entre outros, a proletarianização do trabalho docente (Lüdke e Boing, 2004).

Utilizando a classificação de Blasé (*apud* ESTEVE, 1999) passo agora a analisar os fatores primários, que, como afirma o autor, incidem diretamente sobre o cotidiano do trabalho do professor. Estes seriam os recursos e condições de trabalho, a violência nas instituições escolares, o esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor. Será que esses fatores apareceram para os meus depoentes? Que outros fatores mencionam?

Incidindo diretamente na prática docente, apareceram as políticas públicas de educação, em especial a polêmica aprovação automática¹² implantada na rede municipal da cidade e a falta de estrutura para que a política de ciclos pudesse se efetivar. Para os professores que trabalham em escolas afetadas por essas políticas, seu impacto foi grande. No discurso das professoras, aparece sua crítica entre a proposta e os resultados da política. A proposta de se evitar a reprovação não foi criticada por todas, tendo algumas inclusive se manifestado a favor de uma escola com outro tipo de organização, como a própria proposta dos ciclos. A crítica deveu-se ao autoritarismo político, e ao que percebem ocorrer na prática: o aluno ir avançando na escolaridade sem o domínio dos conteúdos básicos esperados, como atestam Sara, Viviane, Marina. Para esses professores, há um desrespeito à escola pública, por parte dos governantes, sentido como um dos maiores desmotivadores, muito mais que a questão salarial. Sara afirma que a escola pública vive “um excesso de tentativas e erro sem uma consistência pedagógica pensada, é uma inovação atrás da outra”. Marina é bem contundente: “fazem da escola pública um campo de provas”. As professoras que trabalham em escolas públicas com maior inclusão social ressentem-se do descaso com a situação das escolas, com a imposição de políticas que visam, em sua opinião, “maquiar” estatísticas, sendo que quem quer fazer um trabalho compromissado não dispõe de recursos.

¹² Sugiro a leitura de Mainardes (2006, 2007), em que o autor apresenta o trabalho de Stephen Ball e Richard Bowe sobre o ciclo de políticas, útil para a pesquisa de políticas educacionais, de forma que uma política se inscreve em contextos diferenciados: de influência, produção do texto da política, da prática, resultados ou efeitos e estratégias. Extrapola a discussão desta pesquisa uma análise da política dos ciclos e, em especial, da aprovação automática, mas as professoras entrevistadas sugerem um efeito inesperado, e altamente excluyente: a de os alunos estarem sendo “promovidos” sem a aquisição de conhecimentos mínimos, conhecimentos esses que elas estão se esforçando em garantir. Viviane está buscando estratégias para garantir a aprendizagem da leitura e escrita por alunos de 8º ano do Ensino Fundamental.

Essa percepção de desrespeito e desvalorização da escola pública contribuiu para momentos de crise na carreira de Amanda e de Zaira. Amanda chegou a parar de lecionar, por um período, durante a época da ditadura. Zaira percebia seu trabalho desvalorizado pelo sistema de avaliação de conceitos por áreas, imposto pelo Governo na época, e uma perda de qualidade na escola pública após a Lei 5.692/71, que não a fizeram desistir da profissão, com a qual se identificava, mas contribuíram para que ela desestimulasse outros a serem professores.

Outro fator dificultador é a falta de recursos materiais e humanos. A situação mais caótica é a de Viviane, cuja escola está em obras há um ano e as aulas estão ocorrendo em espaços exíguos, barulhentos, empoeirados. Sara foi também muito clara: para ela, há uma “dilapidação da rede pública”. Ela denuncia a falta de estrutura física, de recursos materiais e humanos. Viviane também menciona a falta de quaisquer recursos. Faltam recursos tecnológicos e humanos, de uma equipe de suporte atuando com eles nas escolas, para lidar com as situações sociais graves com que convivem, de abandono, de jovens usuários de drogas, enfim, de situações sociais que invadem o espaço escolar. Marchesi (2008) defende que escolas que atendem a contextos de pobreza severa, que atendem inclusão, precisam de turmas pequenas e de ótimos recursos. Viviane já teve turmas com 50 alunos e tem colegas hoje com turmas de 60. Sara fala da questão da inclusão, que assusta a maioria dos professores recém-formados, que não foram preparados, em cursos deficientes, para lidar com a diversidade. Ela tem quatro alunas cegas. Na pesquisa de Tenti Fanfani (2007) sobre a condição docente na Argentina, Brasil, Peru e Uruguai, as características sociais dos alunos se apresentaram como um dos dificultadores de maior impacto ao trabalho do professor, sendo o mais importante, caso o professor trabalhe em escolas das redes “públicas”, onde o nível socioeconômico dos alunos é mais baixo. Essa é a situação da escola da professora Viviane.

Viviane foi procurando estratégias para poder trabalhar com a turma, investindo na socialização básica, nas atitudes de convivência, entre si e com ela, ao mesmo tempo em que resgatava o aprendizado de conteúdos básicos que os alunos não tinham aprendido. Muitos depoentes mencionam como um dificultador a falta da socialização primária que mencionei anteriormente. É importante registrar que os depoentes não afirmam que sua tarefa é impossível, mas

constatam que esse é um contexto que exigirá um trabalho pedagógico específico. Eles buscam estratégias e alternativas, como fez André com a Geometria e a música. Segundo eles, algumas alterações do contexto escolar contribuiriam para melhorar as condições de trabalho com essas turmas.

Volto aqui à discussão de Tardif e Lessard e de Tenti Fanfani sobre os cenários que se descortinam para a educação. Os professores que entrevistei demonstram que é possível atender às crianças de classe popular, humanizando as relações, estando atentos às diferenças, dominando um conhecimento profissional que lhes permita “ensinar como fazer aprender algo a alguém”, como proposto por Roldão (2007), superando a dicotomia entre escolas como centros sociais e ambientes de aprendizagem. Todavia, sinalizam que as condições são difíceis e que, muitas vezes, só dão conta da tarefa devido a um grande voluntarismo, obstinação ou até mesmo num movimento de resistência, como explicita Marina:

Mesmo que qualquer outra coisa possa querer ser um balde de água fria, para mim isso reverte o contrário, aí que dá mais vontade de você “entrar na briga”. Eu trabalho porque eu gosto, porque eu acredito. Tenho compromisso com essa meninada... e aí também existe a resistência...(Marina)

A dificuldade de motivar os jovens, de levá-los a aprender, está ligada às mudanças de contexto social e à crise de transmissão. Meus depoentes assumem a necessidade de se colocarem no lugar de transmissão e de autoridade cultural (DUSSEL, 2006, p. 167). Muitos deles se preocupam com o jovem e procuram o equilíbrio entre a conservação e renovação da cultura, que faz parte de seu papel de mediadores, herdeiros, intérpretes e críticos da cultura (GAUTHIER e MELLOUKI, 2004). Essa preocupação antropológica com os jovens, como denomina Charlot (2005), talvez seja um dos motivos de uma nova preocupação dos docentes que entrevistei, que percebem algo que Tedesco (2008) também já relata: a falta de projetos, de visão de futuro dos alunos. Vários dos meus depoentes destacam perceber uma diferença entre as crianças de classes populares de quando começaram a trabalhar até, mais ou menos, o meio de sua carreira em diante. Maura explicita sua preocupação:

Eles tinham uma expectativa de vida em que o estudo lhes daria um outro tipo de possibilidade. Agora não, eles se acomodam nessa situação, acham que está tudo

bem. [...]. Eu digo: “A gente tem que sonhar, não é possível! Todo mundo tem um lado bom e um lado que tem que melhorar”. Vamos incentivar isso, porque eles estão numa acomodação, para qualquer escola vão, no caso do 9º ano, e eu insisto tanto para irem para um colégio legal, que tenham a chance de melhorar. (Maura)

Uma parte dos depoentes percebem os alunos sem projetos para o futuro. Tedesco discute essa questão, afirmando que a educação precisará reconhecer o direito à subjetividade. Por quê? Segundo o autor, o sujeito é aquele que tem a capacidade de escolher, de construir sua identidade. Entretanto, Tedesco discute o seguinte:

Na América Latina, estamos vivendo situações onde a ruptura da coesão social está associada à desigualdade, à exclusão e à marginalidade. A exclusão não é só um mercado de trabalho. A exclusão implica a ausência de possibilidades de definir um projeto de vida. Esta é a principal consequência subjetiva que tem hoje em dia a exclusão social. (TEDESCO, 2008, p. 59)

Os professores que entrevistei, em sua maioria, vivenciaram o início da escola de massa no Brasil, recebendo em suas classes um contingente de jovens que antes não tinha acesso ao antigo ginásio. Algumas barreiras não existem mais, não há o famoso exame de admissão e há um número muito maior de vagas na rede pública de ensino. Eles notam uma perda de sentido da escola para um segmento significativo das classes populares, que não se veem capazes de elaborar projetos. Como Marina fala, se antes tínhamos a ditadura militar, agora há outro tipo de ditadura: a do tráfico, da pobreza, da exclusão. Os depoentes preocupam-se com isso, percebem a contribuição que a educação tem a dar para uma sociedade mais justa e equânime, procuram recursos que estimulem os alunos.

Para os que trabalham na escola federal, a estrutura do colégio, que divide os professores por departamentos, e a existência de currículo único são fatores que desafiam os professores, quando, por exemplo, resolvem fazer um trabalho mais inovador, interdisciplinar, com saídas da escola. Amanda traz um questionamento sobre a estrutura política da escola, que solicita uma renovação no poder. Para ela, não interessa, a quem comanda essa estrutura, uma discussão sobre aspectos que a incomodam, tais como o academicismo e o eruditismo da Instituição.

Um aspecto que interfere no tempo disponível ao trabalho docente, mencionado por Lüdke e Boing (2004) e por Lantheaume (2006) é a dimensão

burocrática. As escolas, conforme discutiram Lüdke e Boing (*op. cit.*), vêm informatizando boa parte do setor administrativo, muitas vezes à custa do aumento do trabalho docente. Isso se aplica ao lançamento de notas, à digitação de trabalhos, entre outros. Amanda menciona seu descontentamento com a ênfase ao trabalho burocrático do professor, o qual precisa preencher diversos papéis sobre os alunos para vários setores, o que consome uma parte significativa de seu tempo, e “que a emburrece e suga”. Lantheaume (2006) sinaliza que os professores tendem a associar as atividades burocráticas às ligadas ao fenômeno que denominou *dominação*, ou seja, que o docente não percebe reverterem em prol do aluno e que são rotineiras, enfadonhas, e que consomem seu tempo, inclusive na esfera doméstica.

Três professores mencionam a falta de suporte que tiveram de direções, que não valorizavam as idéias e projetos, chegando a negar material e pessoal aos projetos. Os professores precisaram recorrer a parcerias com outras escolas ou, inclusive, a Universidades, para os realizarem. Apesar da carga significativa de mais trabalho que isso lhes acarreta, os professores assim o fazem por acreditarem que isso será importante e proporcionará um ensino de maior qualidade para seus alunos. Essa procura também está ligada ao sentimento de domínio, citado por Lantheaume (2006), pois os professores se sentem realizados em criar novas estratégias e soluções para os desafios.

Em pesquisa realizada na Inglaterra, com 300 professores de 100 escolas elementares e secundárias, Day (2008) relacionou os fatores que afetam o comprometimento docente. Como fatores profissionais, foram encontrados a carga de trabalho, em especial por professores que trabalham em escolas em áreas de risco social, e políticas públicas que desmoralizam e não dão suporte aos professores. Como fatores situacionais, os professores relataram o comportamento de enfrentamento e o desafeto dos alunos, a presença de pais desmotivados e que não dão apoio aos professores, além da liderança inconsistente de direções, que não provêm apoio ao trabalho docente. Como fatores pessoais, Day relaciona problemas de saúde que afetam a família e os valores, quando há contradição entre aquilo que se exige do trabalho docente e os valores dos professores. Como observamos, a influência negativa de política pública da educação (aprovação automática), a falta de apoio de muitos pais e o peso das direções no trabalho

docente também se mostraram fatores importantes para os docentes que entrevistei. A percepção da mudança no comportamento dos alunos, mais especialmente nas relações entre os mesmos, também apareceu para os depoentes. Viviane, Zaira e Jonas foram os que relataram problemas de saúde que interferiram no desempenho docente, mas, em especial, os três souberam transformar as questões de saúde em aprendizado pessoal e profissional. Viviane, que relatou ter vivenciado uma sensação de mal-estar, cuidou da saúde mental, aprendendo a se cuidar, e afirma que assim consegue cuidar melhor dos alunos. Jonas pediu aposentadoria do serviço público por questões de saúde, mas manteve o comprometimento com a profissão e os alunos, e usa o tempo livre para cuidar melhor de si. Zaira, em suas licenças médicas, exerceu funções diferenciadas nas escolas, que contribuíram para que pudesse perceber o institucional, ampliando seu “olhar” na atuação como professora.

4.3.2

Fatores que facilitaram o percurso, contribuindo para o bem-estar

Ao longo deste trabalho, alguns fatores que contribuem para que o sentimento do professor em relação ao ofício da profissão seja positivo, bem como em relação à sua identidade, já foram aparecendo.

Entretanto, como no item anterior, também perguntei, explicitamente, o que os docentes consideravam ter ou estar contribuindo para seu entusiasmo e o desejo de continuar ensinando. Além disso, alguns professores foram explicitando os fatores ao longo do seu depoimento.

Os fatores foram agrupados de acordo com sua semelhança. Ficamos com os seguintes:

O fator que mais apareceu foi o bom relacionamento com os alunos para todos os professores, conforme também constatado por Boing (2008). A capacidade de estabelecer um bom vínculo com os alunos foi considerada muito importante, pois os professores conseguem também motivar os alunos e conseguir seu envolvimento na tarefa. É muito bom para eles perceberem que não vivem situações severas de conflito em sala de aula, de agressão e desrespeito. Isso

também, devido a outro fator, citado por menos professores, mas implícito ao longo do depoimento de praticamente todos: um sentimento de respeito pelo ser humano, pelo estudante, levando, inclusive, a um comprometimento moral com a educação. Os professores assumem a responsabilidade pela tarefa a que se propuseram realizar – ensinar – e a realizam, tendo, conseqüentemente, o sentimento de satisfação. Aparece o comprometimento tanto por razões político-ideológicas, mas também morais, inclusive via preceitos religiosos (amor ao próximo).

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. Maura explicita que estudar, encontrar outros profissionais, debater, é imprescindível porque “a escola emburrece”, ou seja, a rotina escolar, seus problemas do cotidiano, levariam o professor a se restringir aos problemas do cotidiano. Outros falam do prazer de aprender com colegas e alunos. O prazer de despertar o aluno para o aprender manifesta-se também. Os professores falam que amam estudar e aprender e que é um prazer muito grande comunicar isso para os estudantes. Falam também da importância de aprender na troca com os alunos, ao levar algo novo para eles, inseri-los numa tríade, como explicita Sara, em que o professor apresenta o conhecimento ao aluno. É apresentar um conhecimento objetivado ao aluno, mas que, por estar incorporado no professor, ele pode, muito melhor, apresentá-lo ao outro, para que ele também passe a possuí-lo. O desafio e o prazer de motivar o aluno a aprender entusiasma esses professores, eles se sentem motivados ao perceberem as mudanças nas perguntas dos alunos, que vão se tornando mais significativas, passam a compreender melhor. As recompensas psicológicas do ensino, conforme também constata Marchesi (2008), têm um peso importante no sentimento de realização profissional. “‘Puxa’, professora, eu não gostava de desenho e agora eu amo”. Ouvir isso de um aluno é um presente para Zaira, por exemplo.

Ainda na relação com o saber, mas também pensando na questão do trabalho, é muito bom quando o professor consegue aprender com os outros

profissionais. A dimensão coletiva do aprender e do trabalho docente aparece, bem como a “consciência da insuficiência” de si (CONTRERAS, 2002, p. 207). Manter colegas para inovar a aprender é um fator importante de reforço da identidade e do bem-estar, segundo Marchesi (2008). Dentre os entrevistados, uma parte das professoras mencionam explicitamente o prazer de refletir em grupos de estudo nas escolas, considerando uma perda quando esses se dissolvem. Quem se manteve em grupos de estudo, só teve a ganhar. Amanda expressa a importância de rever conceitos, de pensar em novos encaminhamentos para o ensino da História em seu grupo de trabalho. E além de estudar com os colegas, de trocar estratégias e definir metas, também é importante, compartilhar o trabalho, pensar projetos comuns e realizá-los, como Marina fala do “caderninho de sonhos e idéias”, que tem com a parceira L., uma parceria imprescindível ao seu trabalho; como Viviane com outras colegas; como André, com sua equipe; e Lauro com a dele, o qual se percebe funcionando em harmonia nos objetivos a que se propõe realizar. A partir daí, subentende-se a necessária autonomia em relação ao trabalho docente, na confiança que se precisa ter nas decisões tomadas pelos docentes. Marina menciona que ela faz valer sua autoridade, para manter o rumo do trabalho. Alguns docentes têm uma participação ativa em órgãos representativos, contribuindo para superar o isolamento e fortalecer o sentimento de identidade, bem como para buscar melhores condições de trabalho. 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”. Outros se envolveram em projetos político-educacionais, contribuindo para desenvolver projetos que concretizassem seus ideais políticos.

Esse desejo de saber leva à busca de novas possibilidades. Alguns professores se antecipam na construção de parcerias, entre a escola e a universidade, tal como descrito por Lüdke e Cruz (2005) e Lüdke (2006), em que os professores se inserem numa pesquisa em colaboração, aproximando ambas instâncias, apropriando-se de seus saberes práticos via reflexão teórica e contribuindo para gerar novos conhecimentos. Amanda participa de grupo de pesquisa e essa vivência, bem como a do Mestrado e Doutorado, contribuíram para organizar questões, refletir sobre sua prática e buscar novos caminhos. Sara,

através do Mestrado, conquista uma forma de escrita acadêmica que contribuiu para que pudesse, junto com os saberes adquiridos, redigir um texto relatando experiência bem sucedida com seus alunos e ser reconhecida, nacionalmente, como uma “Professora nota 10”. Marli e Sara participaram de diversos projetos, em parcerias com Universidades e outros, projetos em que foram se formando professoras cada vez melhores. Uma Universidade provê o espaço físico, o transporte dos alunos, a divulgação e participa ativamente da Amostra proposta anualmente por Marina e sua colega, L. Outras professoras buscaram outras oportunidades de formação continuada, frequentando oficinas, participando de projetos, buscando ajuda, explorando e aproveitando as oportunidades e saberes que estão disponíveis.

Talvez essa relação com o saber, o fato de os depoentes não cederem à rotinização em sua prática pedagógica e o prazer na tarefa contribuam para manter o entusiasmo. Esse fator apareceu em falas do tipo: “estar sempre buscando”, “estar viva”, “propor coisas diferentes”, “ter prazer no que faz instiga”, “vivenciar cada dia 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).

A opção por determinada área de conhecimento, na escolha profissional, também foi um dos fatores facilitadores, e, conseqüentemente, a influência da formação inicial. Elisa considera-se feliz por, dentro do Magistério, estar no campo da História, pelo olhar que o saber histórico lhe deu na relação com o mundo, a vida. Sara também considera que a metodologia científica aprendida em Biologia foi um facilitador para seu trabalho, que realiza pesquisas (no sentido do professor reflexivo) com os alunos, desde que começou a trabalhar. A metodologia aprendida no seu excelente curso Normal contribui até hoje para que Maura se preocupe em oferecer aos alunos atividades que integrem os saberes,

que superem uma fragmentação do conhecimento. A mesma formação do Normal contribuiu para a segurança e o início bem sucedido na carreira de Zaira.

Em relação ao contexto institucional, aparece a importância da direção da escola, no apoio ao trabalho, no reconhecimento do trabalho do professor (mencionado por André), na valorização da escola como espaço de saber e nas providências por melhores recursos. A valorização do aperfeiçoamento, da formação continuada também foi mencionada. Os professores que trabalham em instituição que favorecem e valorizam a formação continuada explicitam que é bom ter estímulos externos, além dos internos, para estudar, tanto tendo algum tempo para isso, como recebendo um aumento significativo no salário. A possibilidade de se envolver em projetos fora da sala, como no caso de Elisa, da revista do Departamento, contribui para diversificar a ação docente. Para Jonas, foi um facilitador para sua tarefa trabalhar em escolas que atendem a estudantes de classes sociais diferentes, pois ele aprendeu a diversificar estratégias, a perceber o que os jovens tinham em comum e a valorizar suas diferenças. Tornou-se um professor mais flexível. Marchesi (2008) também destacou, em sua pesquisa, a grande influência que as administrações escolares têm na manutenção do bem-estar docente, ao providenciarem as condições para a realização de seu trabalho, apoiando seus projetos, contribuindo com sua formação continuada e valorizando o bom trabalho, feito com zelo, ao longo dos anos.

Uma professora expressou que, em seu feliz percurso, uma série de fatores se mostraram igualmente importantes: ter tido uma diretora que reconheceu a sua competência e a fez buscar uma ascensão profissional, ter trabalhado numa escola municipal em que os alunos adoravam o espaço escolar e valorizavam o professor, e onde podia fazer um trabalho desburocratizado, usando vários espaços da escola e do bairro e, finalmente, trabalhar hoje na escola em que se encontra. Para ela, há também um componente “sorte”, que influenciou sua trajetória profissional.

Sara menciona que foi um contribuidor o fato de ter sido professora dos filhos, pois identificava suas dificuldades, podia explorar seu raciocínio, descobrir como pensavam, o que contribuiu para que entendesse melhor o aluno. Juntando esse item à fala de Maura, que disse que precisou se adaptar a uma filha temporã, com duas já crescidas, e que isso a enriqueceu, fazendo com que pudesse compreender mais os alunos, temos outro aspecto: a importância do professor

buscar entender melhor a cultura jovem, sob o risco de não conseguir atingi-los, aumentando o fosso que já existe entre gerações diferentes, como alerta Tenti Fanfani (2008).

Para encerrar, aparece o componente equilíbrio emocional. Cuidar melhor de si contribuiu para a realização pessoal e profissional, para respeitar os limites da sua ação: “Piso no real, sonho com o ideal, faço o possível”, como afirma Sara. Proteger-se emocionalmente quando os problemas aparecem é uma estratégia importante para a preservação da autoimagem. Marchesi (2008, p. 126) também cita a importância de “manter distanciamento suficiente e assumir compromissos com paixão”, bem como Lantheuame (2006) e Esteve (1999). Lantheuame alerta que, se muita rotina leva à dominação, muitas mudanças também, pois o professor gastará muito tempo e energia para se adaptar e fazer seu trabalho. Esteve menciona a diferença entre as mudanças saudáveis, que não ultrapassam o limite do *euestrés*. A maturidade foi citada como um dos fatores que contribuem para alcançar a realização profissional, superando mediocridade, competições mesquinhas, equilibrando o trabalho e vida pessoal. E, por que não? O senso de humor também contribui para dar uma certa leveza ao cotidiano, desarmando os envolvidos na situação:

Eu me relaciono bem com [os alunos], o que não quer dizer que eu não tenha problemas, às vezes tenho. Às vezes eles estão insuportáveis, eu digo, “eu vou ali fora rezar, só rezando”. Aí eles param, acham que a mulher ficou louca. Aí eu “oro”: “Me ajuda, porque senão eu vou bater num garoto desses!” Então tem uma coisa de brincadeira ali.(Amanda)

Recapitulando:

Quanto aos fatores dificultadores, as mudanças nas constituições familiares e as lacunas existentes na socialização primária dos alunos são percebidas como um dos principais fatores, aliadas ao fato de os professores não se perceberem apoiados pela sociedade e pelas próprias famílias em muitas situações.

A concorrência de meios de comunicação e de informação e a falta de recursos das escolas para oferecerem atrativos para os jovens também foram sinalizadas como um dos obstáculos a serem superados.

A questão salarial apareceu na crítica ao pouco incentivo ao estudo, à dificuldade em conciliar tempo para formação continuada e atenção à via familiar, quando os professores trabalharam em mais de uma escola.

As políticas públicas de educação, em especial os que trabalham em escolas municipais, também foram criticadas. Professores sentem a escola pública como uma arena de experimentação. Clarificam não ser contra as mudanças, mas sim contra a forma de implementação.

A invasão da escola por questões sociais, dentre elas a violência, é explicitada por alguns professores. Uma delas vivencia situações em que precisa lidar com a agressividade de alguns alunos. A exclusão social e os contextos de pobreza em que trabalham alguns dos depoentes interferem na motivação dos alunos.

Outro aspecto que dificulta o trabalho dos professores é a falta de apoio que alguns encontraram de seus gestores. Isso não os impediu de realizar o que consideravam um “belo trabalho” (Lantheaume, 2006), mas obrigou-os a buscar parcerias ou com colegas da escola, como aliados, ou de profissionais fora dos muros da escola. A falta de recursos é outro fator dificultador.

Em relação aos fatores facilitadores, o que chamou a atenção nos depoimentos foi a relação entre a abertura e desejo de aprender dos professores com o seu sentimento de satisfação com o ofício docente. Os dez professores gostam de estudar, de saber, de pesquisar, não se consideram prontos. E mais, eles demonstram o desejo e a paixão de comunicar esse saber ao estudante. Como diria Esteve (2005), são mestres de humanidades.

Importantes também foram as parceiras criadas com colegas, que contribuem para superar o isolamento, promovendo uma responsabilidade partilhada pelas opções tomadas em relação ao currículo, ao trabalho com os alunos. Ter colegas com quem se possa partilhar é um dos fatores protetores do bem-estar docente, citados por Marchesi (2008). Ter apoio da direção e reconhecimento por seu trabalho foram também fatores citados pelos meus depoentes, assim como por Marchesi (2008) e Day (2008).

Ter boa relação com os alunos e perceber-se como fazendo diferença na vida dos mesmos é outro fator que tem um grande peso para os professores. Essa percepção dos professores de ter influência sobre a vida dos alunos, de “fazer

diferença”, também é citada por Day (2008). Além disso, a importância de estabelecer boas relações, através do diálogo e raciocínio, percebendo que os alunos não são inimigos, é destacada por Esteve (2005).

4.4

Estratégias identitárias: como estou, mudanças, permanências

Proponho nesse momento, apresentar os “achados” e análises sobre as identidades docentes. Interessou-me saber, junto aos professores entrevistados, se havia algo que permaneceu desde o início de sua atuação, o que seria, e se algo havia mudado, ou seja, o que deixaram para trás e o que adquiriram. Conforme Nóvoa (2000), me instiga pensar se haveria essa “segunda pele profissional” ou não. Organizei esse capítulo com a seguinte estrutura: primeiro apresento como os professores se percebem hoje. Depois, apresento suas impressões sobre o que mantiveram, como estratégias identitárias, ao longo do exercício profissional, e, então, o que foram deixando de lado.

4.4.1

Como os professores se percebem hoje

Minha pesquisa parte da autodefinição da identidade pelo próprio sujeito, a pergunta que fazia ao início do encontro com cada professor: “Como você se define, enquanto professor, hoje?” Nesse item, analiso as respostas desses professores.

Como informei anteriormente, os depoentes foram escolhidos, também, por terem um vínculo positivo com a profissão.

Todos se definiram como realizados e identificados com a profissão, fazendo o que gostam. Maura disse ter descoberto formas de “sentir prazer ao ensinar e fazer com que o aluno sinta prazer ao aprender”. Eles ainda não pensam

em abandonar a regência, em se aposentar. Em sua maioria, a expressão era de que adoravam dar aula, estar com a turma, planejar...

Eu continuo motivado. [Os alunos] brincam sempre comigo dizendo assim: “O Jonas foi professor da Princesa Isabel e de D. Pedro”. Eu digo: “Não, mas podia ter sido. E fico satisfeito de vocês pensarem assim, porque se eu já sou tão antigo, se eu já sou pré-histórico e eu ainda continuo em pé, dou graças a Deus”. Aí eles dizem assim: “Você não vai parar de dar aula?” Eu falo: “Você quer que eu pare?” “Não, não quero, mas você um dia não vai parar?” “Eu só paro de dar aula no dia que aquele moço lá de cima me colocar na horizontal. Enquanto eu estiver na vertical, eu vou dar aula”. (Jonas)

Você se sente bem quando vê aquele olhinho brilhando, do entendimento que você quis passar do assunto. Isso é muito maravilhoso. (André)

Eu me sinto como um profissional realizado. É bem provável que, quando se diz realizado, se pense que não se tem mais nada pra fazer. Não é isso. Quanto à satisfação, enquanto estar perfeitamente identificado com aquilo que se faz, eu me considero uma pessoa realizada. Mas ainda tenho muita coisa a realizar. (Lauro)

O ponto em comum entre os depoentes é que nenhum se considerou “um produto acabado”, todos se percebem ainda aprendendo, curiosos, adaptando-se às novas realidades, cada ano trazendo um desafio. Alguns mantêm uma intensa atuação política, o que contribui para o sentimento de ser útil, de estar disponível:

Eu fico impressionada [...] quando eu vejo um colega fazendo conta de “o quanto falta para se aposentar”, amargurado. [...] Eu já me aposentei em uma matrícula, até porque havia necessidade, as coisas vão mudando, também você tem que ter um tempo maior para outras coisas, mas eu não consigo ainda me ver fora da escola, sabe por quê? A escola passa por meus poros, essa relação passa pelos meus poros, é uma coisa impressionante e eu não consigo me ver sem isso. Estou viva, eu tenho um prazer imenso no que eu faço e me instiga vivenciar cada dia como um dia diferente do outro. [...]..e eu acho que você vai amadurecendo cada vez mais. Eu não sinto o peso: “Você está dando aula desde 72?!?”[...] Eu começo [...] cada ano letivo como eu comecei em 72, só que com mais experiência. (Marina)

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 maioria já se aposentou em alguma matrícula, realizando outras atividades no tempo livre: Sara dá aulas numa Pós-Graduação, sobre metodologia do ensino de Ciências, e aproveita o tempo disponível para estar com as netas. Elisa participa de projeto do Departamento. Viviane gosta de escrever poesias, ganhou inclusive um prêmio. Maura, se fosse permitido, faria hora extra na escola em que trabalha, ela tem 50 anos de docência, 67 anos de vida e continua cheia de energia! Jonas precisou se aposentar há pouco tempo no Município para cuidar melhor da saúde. Elisa reivindica um ano sabático, pois sente cansaço, embora goste do que faz e perceba-se entusiasmada, ainda que menos do que em relação ao passado. Ainda assim, encontra energia e prazer nas aulas e na edição, com sua equipe, de uma revista do Departamento de História. Como afirma Marchesi (2008), é comum encontrar um certo cansaço após anos na profissão. Chama a atenção, porém, o fato de que esses professores não estão se desligando da escola. A fase do desinvestimento, mencionada em Huberman (2004), não ocorreu ainda para a maioria desses depoentes.

A construção de bem-estar na docência não se deu sem sobressaltos e o trabalho não é um “mar de rosas”, mas o sentimento preponderante é de autorrealização com o Magistério.

4.4.2

O que permaneceu, ao longo dos anos

Segundo os professores, manteve-se o prazer em estar com os alunos, o prazer em se manterem aprendendo e o de ensinar. Em relação a esse item, há algumas variações: Para Amanda, permanece um compósito de construções teórico-práticas, que vem reformulando e relendo, além de sua busca incessante, de um desejo de inovar, de mudar, de repensar. Para André, o prazer de estar na escola e de levar o aluno a aprender sem sofrer são fatos permanentes, bem como sua preocupação em levar o aluno a desenvolver uma disciplina necessária ao estudo. O que se manteve, também, foi sua paixão pela Física, por essa área de conhecimento, e seu desejo de torná-la possível para os alunos. Marina percebe-se mantendo o desejo de enfrentar novos desafios, mantendo sua consciência

política e sua exigência no trabalho com os jovens. Ela se “encanta” com os desafios da Educação e mantém sua participação em movimentos de mudança. Sara manteve sua determinação, autonomia e desejo de estar sempre aprendendo. Zaira manteve a paixão pelo conteúdo que ensina em desenho geométrico, e, enquanto foi professora de Artes no município, ela o introduzia aos alunos, paralelamente ao conteúdo de Artes, pois acredita em seu potencial de ensinar aos jovens como resolver problemas, ensinando-os a raciocinar. Viviane destaca que permaneceu seu amor ao ser humano, o respeito pelos alunos, e, portanto, seu comprometimento em estar sempre em busca de estratégias que os motive, saindo da rotina. Os depoentes já haviam explicitado que sua função é a de ensinar, para que o aluno possa aprender, de forma que se aproprie dos conhecimentos e possa continuar aprendendo e sendo capaz de colocar esses conhecimentos a serviço de sua atuação enquanto cidadãos. Os professores que encontrei não são donos do saber, mostram-se 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”. E, como afirma Lüdke (2006, p. 193), 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.

O prazer em estar com os alunos, muito vinculado ao primeiro item, também se manteve. Zaira manteve, dentro do item relação com alunos, a segurança adquirida no ano em que foi professoranda, e sua exigência em relação aos alunos, disciplinar e pedagógica. Elisa manteve uma necessária assimetria na relação com os alunos - para manter a disciplina - permeada com “brincadeiras” para dar leveza à relação, sempre que percebe a turma preparada para lidar com essas situações.

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 acompanhou Sara e Maura, acrescidos da preocupação em integrar os conhecimentos. 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 meio, não fim em si. Alguns, inclusive, nem adotam livros específicos, elaborando seu próprio material. Sara manteve a realização de experiências com as turmas, mas acrescentou a contextualização das mesmas, integrando diferentes áreas do conhecimento. Jonas também menciona que sempre procurou criar “coisas novas” e que sua preocupação sempre foi que o aluno pensasse sobre o conhecimento, e não que decorasse. Viviane manteve em seu repertório de estratégias algumas que adquiriu no início de seu aprendizado do ofício e são reutilizadas e adaptadas quando se fazem necessárias. Um exemplo que ela deu foi o de como trabalhar a estrutura do texto com o aluno. Maura destaca a permanência de metodologias que aprendeu no Curso Normal, que a estimularam a trabalhar Ciências de forma integrada. Para Elisa, há uma permanência de estratégias em que leva os alunos a associarem à atualidade e à vida prática o conhecimento que está transmitindo, bem como o uso de filmes, jogos, livros extraclasse, trabalhos em dupla e em grupos, a criação de teatrinhos com os assuntos abordados. Segundo bem define Marina, a necessidade a transformou em uma “pioneira”.

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 (2008, p. 52) 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 [...].

Outro aspecto que se manteve, também a partir de Marchesi foi a consciência da insuficiência de si (CONTRERAS, 2002), ou seja, mesmo com toda experiência adquirida e sentimento de competência dos depoentes, nenhum deles se percebe onipotente. Todos 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. A militância política, que contribuiu para uma elaboração conjunta de valores e fins da educação com outros profissionais, também foi mantida por todos os professores que participavam de movimentos estudantis e por aqueles que se assumiram como construtores de uma profissão:

Eu acho que o processo de luta dentro do espaço da educação me construiu, inclusive, como pessoa, porque ele me deu margem para desenvolver todo o meu potencial político, e colocar em prática aquilo que eu acredito. (Marina)

Por tudo isso, os professores demonstram outro traço comum: todos buscaram, ao longo de sua trajetória, desenvolver sua autonomia, significando essa a realização de sua obrigação moral com os alunos, de seu comprometimento com as famílias e a sociedade, e de sua competência educativa (CONTRERAS, 2002). Mesmo Lauro, que se manteve fiel aos objetivos prescritos, busca adequar os conteúdos aos alunos e se adaptar aos mesmos, sendo criativo na solução de problemas e flexível na relação com os alunos, refletindo sobre sua prática e discutindo os objetivos do ensino com sua equipe de colegiado na escola. Em sua maioria, os professores exemplificaram, por tudo que foi mencionado ao longo desse trabalho, que atuam como profissionais reflexivos, alguns deles como intelectuais-críticos, bastando um retorno às concepções emancipatórias de educação trazidas por eles para que se constatem os projetos emancipatórios de alguns dos depoentes e a permanente presença da obrigação moral (com o aluno) e do comprometimento.

4.4.3

E o que mudou?

Elisa retrata bem a mudança ocorrida com a maturidade: aprender a aceitar e conviver com seus limites, inclusive físicos. Ela afirma que já é capaz de ter maior serenidade na tarefa, não exigindo mais que tudo seja tudo perfeito. Aprendeu que, por vezes, conseguirá só o possível, e não o ideal.

Na relação com os colegas, Elisa, Maura, Viviane e Marina 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. Schulman (1997) também defendia, em relação às políticas governamentais, que se aplicassem com os professores os mesmos princípios que se aplicam com alunos. Schulman reforça que as únicas escolas eficazes são aquelas que são educativas tanto para os alunos, como para seus professores, destacando que formação inicial e continuada são igualmente importantes. Assim, as reformas escolares deveriam começar respeitando os saberes docentes, respeitando os seguintes princípios que explicam como o aprendizado ocorreria, na perspectiva construtivista: (a) atividades, como estado de espírito; (b) reflexão, através do diálogo, debate; (c) colaboração, entre alunos, professores, auxílio frente a dificuldades; (d) tempo, sugerindo um currículo generativo; (e) paixão, aprender deve mobilizar mente/coração de todos; (f) comprometimento, das culturas escolares e nacionais com os princípios descritos. Esses princípios devem ser respeitados no aprendizado docente. 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. “Era mais rígida por falta de experiência”, afirma Maura. Já Lauro que reflete que, no início, é necessário fazer prevalecer a autoridade; depois, deseja-se que o aluno

adquirir confiança e respeito pelo que ele tem a transmitir. Nessa relação, os professores relatam maior abertura, embora não abram mão da necessária assimetria que a transmissão exige, assim como da manutenção da organização e dos limites, necessários inclusive ao convívio democrático.

Ainda em relação à questão da transmissão, os professores percebem que foram precisando mudar para adquirirem estratégias de motivação dos alunos. Os professores enfrentam a necessária 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. Entretanto, como defendido por Dussel (2006), têm clareza da importância de sua função social, justamente por agregarem a sabedoria da experiência ao seu papel. O professor analista simbólico (TEDESCO e TENTI FANFANI, 2002), com capital cultural incorporado (BOURDIEU, 2007), sabe que não basta ter acesso às informações, para que se possa desfrutar das mesmas, apropriar-se delas e usá-las. Para isso, é necessária uma apropriação simbólica, é necessário adquirir os instrumentos que permitam que elas sejam incorporadas. Esses professores percebem a importância de superar a repetição da informação, “o conteúdo livresco”, como afirma Maura, na sala de aula, porque isso o aluno pode ter via outros meios. É necessária a apropriação do saber pelo aluno de forma ativa, como afirma Charlot (2005), e o desafio que eles enfrentam diariamente é o de “buscar prazer ao ensinar e o do aluno ter prazer ao aprender”, como afirma Maura, e o de ele responder ao desafio de querer entrar na atividade intelectual necessária ao aprender, como nos alerta Charlot. Os professores utilizam estratégias para uma sedução do aluno, para uma mobilização para o saber, para que ele realize as atividades mentais de aquisição do conhecimento, superando a simples repetição. Como Viviane afirma, poucos são os alunos que conseguem ter “redação própria, expressar um sentimento, falar sobre um assunto”. Mais do que dominar uma técnica, isso implica autoconhecimento, o desenvolvimento da capacidade de relacionar saberes, adquirindo conhecimentos poderosos (YOUNG, 2007). Outrossim, os alunos estão fadados à dependência. Como explicitado por Charlot, há que se ter clareza quanto à diferença entre os que “escutam a lição” e os que “escutam o professor” (CHARLOT, 2005, p.70): “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”. Infelizmente, nem todos os alunos conseguem usufruir do saber, muitos acabam desejando apenas a apropriação do capital cultural objetivado na forma do diploma (BOURDIEU, 2007) com a intenção de ter acesso a uma “vida normal” (CHARLOT, 2005).

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 real, 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 relatam 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 maior aproximação dos professores mais experientes na relação com os 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 os “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.

Nesse sentido, é importante retomar a idéia de Tedesco (2008) em relação à escola como espaço contracultural, espaço esse em que o jovem pode viver experiências que não estão disponíveis nas atuais configurações sociais, de solidariedade, respeito ao outro, de cooperação. Charlot (2005) propõe que a desigualdade social deveria ser trabalhada dentro da escola, através da relação desse jovem com o saber, assim como na definição de limites simbólicos para a escola. Sem cercamento simbólico, “não há mais limites entre a escola e a lanchonete da esquina” (CHARLOT, 2005, p. 120), e sem essa diferença, entre escola, comunidade e família, a violência externa entra na escola. Como Charlot sugere que a escola contribua para a construção de uma sociedade mais justa? Retomando sua especificidade:

A existência de um limiar simbólico é absolutamente indispensável para que a escola exista como um lugar específico em que vale a pena ir porque se terá a possibilidade de encontrar coisas específicas nela. (CHARLOT, 2005, p. 120)

A escola precisa garantir *o acesso ao saber e ao sentido para todos* (*idem*, p. 121). Ir à escola precisa ter sentido para os jovens de todas as classes, e o sentido passa pela aquisição de um saber, incorporado.

5

Considerações finais

Esta pesquisa pretendia verificar o que contribuiu para que os professores entrevistados chegassem a uma etapa avançada de suas trajetórias profissionais com o sentimento de satisfação, realização e comprometimento com o aprendizado de seus alunos. Neste momento, gostaria de enfatizar algumas de suas constatações que considero mais interessantes.

Todos os professores assumiram a profissão docente. A maioria tinha, dentro das opções possíveis, feito uma escolha por esse ofício. Mesmo os que não se sentiram com vocação para o magistério acabaram vivenciando a profissão como uma escolha, dentre as possibilidades do sistema, percebendo-se com capacidade e competência para realizá-la. Alguns vivenciaram *incidentes críticos* que afirmaram essa escolha – destaque para Elisa, que “se descobre” professora após obter sucesso com uma turma especialmente difícil, em seu primeiro ano de magistério.

O início na carreira desses professores foi facilitado por uma formação inicial considerada boa, pelo menos em relação a conteúdos a serem transmitidos aos alunos. A formação do curso Normal permitiu a várias professoras a aquisição de metodologias que foram sendo atualizadas ao longo da trajetória, passando a compor a “segunda pele profissional” de algumas depoentes. A formação de pesquisa em Biologia de Sara contribuiu para que ela sempre buscasse incentivar o questionamento com seus alunos. Isso indica o impacto positivo que a formação inicial apresenta para os futuros professores.

Ainda que a maioria relatasse não ter sido preparada para o manejo das turmas, na relação com os alunos, esses professores não vivenciaram experiências traumáticas nem relataram terem vivenciado o impacto do “choque de realidade”, o que se mostra muito diferente do que a literatura nos apresenta (Esteve, 1999, 2005; Lüdke, 1996). A maioria recebeu apoio, estímulo e confiança de colegas e diretores em seu início. Suas primeiras experiências estimularam esses professores a pensarem continuamente em formas de ensinar melhor, ao mesmo tempo em que lhes transmitia um sentimento de competência, que esse grupo foi construindo sem onipotência. Vivenciaram um processo de construção destas habilidades de

manejo de sala por “ensaio e erro” (ESTEVE, 1999, 2005), e, como professores reflexivos, foram identificando os caminhos que permitiam uma melhor condução da turma.

Quanto à trajetória, esses professores apresentam a marca de atuarem em consonância aos princípios éticos que defendem. Não são especialistas técnicos, atuando conforme princípios definidos por outros. Assumem uma competência educativa a serviço dos fins que se propuseram a realizar (CONTRERAS, 2002). Quando apareciam desafios, eles os assumiam, após terem feito um “balanço de suas capacidades” (DUBAR, 2005, p. 92). A vivência de diferentes funções na docência, o trabalho em escolas que atendiam a alunos de diferentes bairros e classes sociais, tudo isso contribuiu para a “maleabilidade” das estruturas identitárias desses professores e a construção de estratégias para lidarem com novas questões. Pode-se dizer que a autonomia foi construída nas relações com seus pares, com instituições e alunos, uma autonomia que não é sinônimo de individualismo, embora preserve a individualidade de cada um. Os professores foram se construindo durante a prática, fazendo exercer sua autoridade e sua autoria.

Por isso mesmo, por estarem mobilizados com o aprendizado dos alunos, comprometidos com seus ideais educativos, esses professores não se desmobilizam frente a dificuldades; muito pelo contrário, eles procuram soluções que podem variar do enfrentamento contra medidas contrárias a seus objetivos - através de atuação em sindicatos e associações - até a procura de instituições que valorizem seu trabalho e partilhem de seus ideais. Agem como analistas simbólicos, conforme Tedesco e Tenti Fanfani (2002) sugerem sobre o papel dos novos docentes, aqueles capazes de lidar com as demandas dos novos alunos, aceitando que caminham na incerteza, sem abrir mão dos fins educativos a que se propõem atingir. Como afirmou Marina, ela aceitou o desafio de ser “pioneira”, e não foi a única desse grupo.

A relação com seus alunos foi construída pautada no respeito, no que Contreras denomina “obrigação moral” (CONTRERAS, 2002). 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. Esses depoentes relatam terem sido capazes de construir boas relações

com os alunos. Sentem-se desafiados pelos problemas que invadem a escola, trazidos por contextos de exclusão social e de mudanças sociais. São capazes de 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”. Lembro que a frase que inspirou o título do meu trabalho veio do depoimento de Sara, que me autorizou a utilizá-la com seu costumeiro entusiasmo.

Essa capacidade de projetar um ideal e de criar é outra constante do grupo. São professores inquietos, em tempos turbulentos. Inquietos porque têm um imenso e positivo vínculo com o saber, têm desejo de aprender até hoje, percebem-se realizados, mas não projetos acabados. Estão sempre em construção, construindo novos caminhos. São professores que refletem sobre sua prática, muitos assumindo o papel de intelectuais críticos, em movimentos de resistência ao que percebem contribuir para gerar injustiça ou desigualdade. Estão em busca de trajetos e caminhos a serem traçados em parcerias com outros. Daí a importância de se estimularem espaços de colaboração nas escolas, para que se tornem contextos de formação para professores e alunos, escolas “em movimento” (FULLAN e HARGREAVES, 2000), onde se possa refletir sobre a prática e sobre os fins da educação. Há necessidade de se criarem condições para que as escolas se tornem contextos de colaboração, onde as responsabilidades e os problemas sejam de todos, e não de cada professor individualmente, como bem define Day:

A necessidade da profissionalização do professor em um ambiente de constantes mudanças é um aspecto da ideia de que os professores são nossos heróis. As exigências provocadas pelas constantes mudanças criam uma fadiga da mente e do espírito que por outro lado transforma professores em mártires. A escolha por redefinir o profissionalismo não pode e não deve preocupar apenas aqueles que não ensinam. Os professores têm de ser ativos para criar condições de trabalho, oportunidades e espaços em que a competência, a criatividade, o correr riscos e a aprendizagem possam estar presentes. Isso não pode ser feito isoladamente. Uma comunidade profissional precisa ser construída por ideias compartilhadas e pelas experiências coletivas dos membros da comunidade. (DAY *et al.*, 2000, p. 9, tradução de Sarita Schaffel)

Meus depoentes também reforçaram a importância de parcerias com Universidades e associações, para usufruírem espaços de aprendizagem e terem oportunidade para trocas de experiências e discussão de projetos educacionais. Outra implicação desta constatação é a importância de promover espaços de troca entre diferentes escolas, de momentos em que os professores dialoguem sobre suas dificuldades, sobre experiências bem-sucedidas, em que se apropriem de saberes da prática, que construam conhecimentos e que teorizem. Para isso, porém, precisam de estímulos e de tempo.

Esses professores conseguem, juntando tudo isso, vivenciar seu ofício criando contextos de *ancoragem* (LANTHEAUME, 2006). Buscam criar novas situações, em benefício próprio e dos alunos. Detestam a monotonia, não sendo professores restritos a aulas “de cuspe e giz”. Não banalizam sua tarefa, nem vulgarizam a mudança: muitos mantêm estratégias adquiridas em seu início de atuação, atualizando-as, buscando adaptá-las aos novos tempos... Essas situações de *ancoragem* lhes dão força e ânimo para superaram a burocratização do trabalho docente – problema apontado por alguns – permitindo-lhes conviver com barreiras institucionais que entravam a realização do “bom trabalho” e até mesmo a superá-las. Entre essas barreiras, podem-se citar a falta de recursos materiais e de profissionais - inspetores, supervisores pedagógicos, entre outros - que os ajudem.

Falando em permanência e mudanças, o que ficou, o que mudou? De tudo que permanece, o mais insólito a se destacar é que permanece a mudança, ou seja, esses professores são “inquietos”, não têm medo do novo, o desconhecido é “desbravado” por eles, mas esse ato é permeado pelo respeito e comprometimento com o aluno. Esses professores buscaram, ao longo de sua vida profissional, manter-se aprendendo novas teorias com os colegas e buscando novos caminhos, instigados pelos problemas. Eles mantêm como marca identitária o prazer de continuar aprendendo. Alguns mantêm sim uma “segunda pele profissional”, de aprendizados desde a formação inicial e ingresso na carreira, em aspectos metodológicos, que ressignificam constantemente, mantendo a essência: a metodologia de projetos, os teatros e jogos, a consulta a novas produções da área disciplinar para atualização dos conhecimentos. Mantêm também seu sentimento de competência e seu compromisso com a educação. Daí, a segunda pele de alguns incluir uma militância ativa em prol da profissão, contra a precarização do

trabalho docente e a degradação da escola pública, bem como pela melhoria da qualidade da educação, educação esta entendida como um projeto em construção, a ser redefinido permanentemente, considerando também os desejos dos alunos, da comunidade educativa.

Quanto às mudanças, destaco o fato de muitos se perceberem mais flexíveis no lidar com colegas e alunos, a partir da maturidade e experiência adquiridas. Como afirma Lauro, no início, o professor faz prevalecer a autoridade; depois, a confiança e o conhecimento. Outro aspecto importante é que os professores aceitaram o desafio de mobilizar os alunos para o conhecimento. Não ficaram paralisados frente às novas tecnologias. Mesmo quando aparece um discurso saudosista, isso não impediu que esse grupo de docentes enfrentasse o desafio de ensinar aos novos alunos e de tentar transmitir a eles o prazer que usufrui ao aprender.

Da mesma forma, esses professores aceitaram o desafio de repensar sua função, enquanto professores, face às mudanças sociais vividas no mundo, como um todo. E o fazem questionando o que é ou não é tarefa para os professores, solicitando a presença de outros profissionais na escola, questionando a carência de uma socialização primária prévia, alguns questionando a queda de qualidade no que entendem por ideal na educação. Entretanto, com todos os problemas, esses professores não sucumbiram, estão fazendo sua parte, ressignificando seu papel na sociedade. São “adultos significativos” para esses jovens, são vistos como modelos, sendo procurados para aconselhamento. Estão buscando tornar a escola um espaço contracultural (Tedesco, 2008), um local privilegiado que propicie experiências que esses jovens não teriam fora da escola, nas comunidades em que estão inseridos.

Os professores que entrevistei sugerem ter conseguido um “equilíbrio”, usando a palavra de Lauro, na sua forma de viver a profissão. Equilíbrio entre o entusiasmo, a criatividade, a inovação e a manutenção de estratégias metodológicas e de sua identidade profissional que distingue cada um desses professores. E, nesse equilíbrio, aceitam também não serem unanimidades, terem seus dias difíceis, conviverem com eventuais momentos de desânimo. Aprenderam a aceitar que nem sempre terão sucesso e nem tudo sairá perfeito. Ter equilíbrio é também aprender a conviver com o possível...

Aqui destaco algo imprescindível: para manter o comprometimento e entusiasmo dos professores é importante oferecer perspectivas de evolução, a saber: formação continuada, planos de cargos e salários, oportunidades de pertencerem a uma comunidade educativa mais ampla que a escola. Os professores precisam vivenciar trocas de saberes e experiências, sair da rotina, revisitar o cotidiano, precisam se “alimentar”. Alguns dos meus depoentes vivenciaram experiências inovadoras, tais como as de implementação de currículos e de formação de professores. Outros mantiveram intensa atuação política. Outros ainda foram realizar cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado. Apropriaram-se, cada vez mais, de seus saberes experienciais, tornaram-se produtores de saberes. E sinalizaram a importância desse investimento.

Enfim, não há um fator isolado que tenha *conformado* esses professores, mas um conjunto de fatores, entre os quais pode-se citar o fato de terem optado pela profissão docente, estando a serviço do outro, com uma boa formação inicial, um início com apoio de colegas e gestores. Outros fatores importantes dizem respeito à percepção de saber que não estão prontos, que precisam continuar estudando, alterando conteúdos, métodos; de se perceberem competentes; de assumirem sua autoridade - sem prepotência - em sala, com os alunos, e fora de sala, com gestores, representantes governamentais e famílias; de quererem o convívio com os jovens. Em especial, acredito que esses professores valorizam a escola pública, a escola em que estudaram, valorizam-na como um espaço de construção de cidadania, de democracia, de relações justas, de contracultura. A maioria desses professores vivenciou com orgulho a abertura política e a da escola para as classes populares. E fazem questão de continuar “fazendo a diferença” para seus alunos. É um grupo que pensa no coletivo. Sua satisfação pessoal extrapola seu próprio bem-estar (embora saiba cuidar de si) e pensa no estar a serviço do jovem. Principalmente, além de seus ideais e respeito ao outro, de espíritos inquietos que os impulsionaram a vivenciar desafios sempre, esses professores são apaixonados pelo saber e pelo ser humano.

Quanto às limitações deste estudo, gostaria de ressaltar algumas.

Por uma questão de tempo, não pude realizar mais do que as dez entrevistas planejadas. Gostaria de ter entrevistado mais professores de algumas outras

disciplinas, para verificar se haveria perfis de professor de Matemática, Português, História...

Também foi difícil encontrar professores que respeitassem todos os critérios previstos, ainda atuando em escolas públicas. Muitos dos que me foram indicados, como já informei, se aposentaram e estão trabalhando em instituições federais ou privadas, o que contribuiu para a manutenção da previsão inicial de dez docentes a serem entrevistados.

Busquei, dentro dos depoimentos, identificar constâncias nas falas, que me permitissem ver um perfil mais claro de cada docente. Ainda assim, é preciso ter claro que os professores podem estar falando de sua identidade virtual e não de como são reconhecidos pelos outros (Dubar, 2005, p. 129). Como a pesquisa queria apurar como cada docente se sente em relação à profissão, essa foi a perspectiva assegurada.

Esta pesquisa sugere algumas temáticas para outros estudos. Há um enorme e rico material sobre as práticas desses docentes, algumas muito inovadoras. Seria interessante e produtivo aproveitar esse material para uma pesquisa sobre as práticas desses professores entusiasmados, aliada à observação das mesmas. Assim se poderia indagar sobre os fins educativos propostos pelos professores e a adequação das estratégias e metodologias propostas aos alunos, e ainda sobre o trabalho colaborativo nas escolas. Outra possibilidade seria pesquisar como os alunos percebem esses professores e, a partir daí, contrastá-los com professores mais novos. Haveria diferenças de aspectos valorizados pelos alunos em seus professores, de acordo com a etapa de carreira em que se encontram?

Enfim, as sugestões são muitas, mas não posso deixar de reforçar a importância de os gestores valorizarem o trabalho bem feito dos professores e a importância de políticas de valorização do magistério e de estímulo à formação de docentes. Seria viável pensar em projetos que estimulassem, inclusive através de remuneração, os professores experientes que fazem um belo trabalho, a se tornarem mentores de professores-estagiários ou iniciantes, como ocorreu na experiência realizada por Lüdke (2007), descrita por Rodrigues (2009), em que professores da escola básica participaram de pesquisa sobre o estágio, recebendo alunos das Licenciaturas? E estimular que mais professores, como alguns do que entrevistei fazem, a registrarem suas experiências, de forma a partilharem com

colegas seus saberes da prática? Marina, com uma prática tão rica, confessa que a “arrogância da academia” a faz acreditar que ela não tenha com que contribuir para a mesma. É um desafio estimular e dar condições a professores instigantes, para que deixem suas práticas registradas, que partilhem os saberes construídos, para que os mesmos não se percam e possam ser discutidos por uma comunidade maior do que a de seus relacionamentos próximos. Para isso, é imprescindível oferecer condições: tempo, liberação para estudo, bolsas...

Se é que é possível encerrar, mas aceitando que todo trabalho precisa ter, ainda que provisoriamente, um fechamento, gostaria de deixar dois pensamentos de autores que me marcaram muito ao longo deste trabalho. Começo com uma citação de Esteve:

A única coisa verdadeiramente importante são os alunos... Essa enorme empreitada que é um sistema educacional não tem como finalidade nosso brilho pessoal; nós estamos aí para transmitir a ciência e a cultura às novas gerações, para transmitir os valores e as certezas que a humanidade foi reunindo com o passar do tempo e para advertir as novas gerações sobre o alcance de nossos grandes fracassos coletivos. Essa é a tarefa com a qual temos de conseguir identificar-nos (ESTEVE, 2005, p. 124).

As duas primeiras linhas dessa citação revelam um dos traços desses professores que mais me marcaram, e que acredito que sejam a chave de seu sucesso: sua preocupação não é com o seu sucesso e seu brilho, mas com a criação de condições para que seus alunos possam aprender, possam se tornar cidadãos do mundo. Em especial, esses professores, com seu amor pelo saber, buscaram “cuidar da sua herança”, aumentando-a, para transmiti-la renovada aos mais novos (Lüdke, 2006). Esse grupo de professores manifestou em seus depoimentos um enorme e profundo respeito pelo outro, por seu aluno, pela humanidade. Respeitando seus próprios limites, mas sem abrir mão de seus ideais, eles aceitaram o desafio mencionado por Arendt:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o suficiente para assumir uma responsabilidade por ele e dessa maneira salvá-lo da ruína inevitável se não aparecesse o novo, o jovem. E a educação também é de onde decidimos se amamos nossas crianças o suficiente para não expulsá-las do nosso mundo e deixá-las liberados a seus próprios recursos, nem tirar de suas mãos a possibilidade de levar a cabo algo novo, algo que nós não prevíamos, se os amamos o suficiente para os preparar por antecipação para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 1961, p. 196, apud Dussel, 2006, p. 168-9).

6

Referências

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

BOING, L.A. **Os sentidos do trabalho de professores itinerantes** / Luiz Alberto Boing; orientadora: Menga Lüdke. – Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2008. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

BOLÍVAR, A (dir.). **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

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.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

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.

CARVALHO, F. A. **O Mal-Estar Docente**: das chamas devastadoras (*Burnout*) às Flamas da Esperança-Ação (resiliência). São Paulo, 2003, 284 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CHARLOT, B. (2000) **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre, Artmed, 2005.

COMELLES, T.H. O assessoramento psicopedagógico e a colaboração entre a família e a escola. In: MONEREO, C; SOLÉ, I. **O Assessoramento Psicopedagógico**: uma perspectiva profissional e construtivista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 95-110.

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. 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.

CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. 5. ed. Campinas, SP : Papirus, 1995.

DA MATTA, R. Trabalho de campo. *In*: _____. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Petrópolis: Vozes, 1981. p. 143-173.

DAHLING, B. Enriching the Theoretical Horizons of Phenomenography, Variation Theory and Learning Studies. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 51, n. 4, set. 2007. p. 327-346

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.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professor**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DAY, C *et al.* **The life and work of teachers**, internacional perspectives in changing times. Londres and New York: Falmer Press, 2000.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUSSEL, I. Impactos de los cambios em el contexto social y organizacional del oficio docente. *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.143-173

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1994.

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).

FERENHOF, I.A e FERENHOF, E.A Sobre a Síndrome de *Burnout* em Professores. **EccoS Revista Científica**, UNINOVE, São Paulo: n.1, v.4, p. 131-151, jun. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. Escolas Totais. In _____ **A Escola como Organização Aprendente**: Buscando uma Educação de Qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GAUTHIER, C. e MELLOUKI, M. O Professor e Seu Mandato: Mediador, Herdeiro, Intérprete, Crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago 2004. p. 537-571.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A (org.) **Vida de professores 4**. Coleção Ciências da Educação. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000.

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

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica : 2003, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : O Instituto, 2006.

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>. Acesso em: 27 Set 2007.

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

LÜDKE, M .(coord.) **Aproximando Universidade e Educação Básica pela Pesquisa no Mestrado**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-Rio. Projeto de Pesquisa, 2005.

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

LÜDKE, M. (coord.) **O estágio nos cursos de formação de professores como uma via de mão dupla entre universidade e escola**. Projeto de pesquisa, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2007, 16 p.

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

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, 2005.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, jan./abr 2006, p.47-69.

_____. **Reinterpretando os Ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza da práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999.

_____. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (org) **Vida de Professores 4**. Coleção Ciências da Educação. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, C.A.V. **Formação de professores: identidade e “mal-estar docente”**. Presidente Prudente, 2005. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

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

PEREIRA, M. R. **Nos fios de Ariadne: uma cartografia da relação saúde-trabalho dos professores de uma escola da rede pública do estado do Espírito Santo**. Vitória, 2004. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PORTELLA, V.C.M; LÜDKE, M. **Professores mestres: a contribuição do mestrado na formação continuada de professores da educação básica**. Rio de Janeiro, 2008. 136 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

QUEIROZ, M.I.P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SINSON, O.M. **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

RODRIGUES, P.A. M; LÜDKE, M. **Anatomia e fisiologia de um estágio**. Dissertação de Mestrado. PUC-Rio, 2009.

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

SÁ, P.T. **A socialização de professores de história de duas gerações: os anos de 1970 e de 2000.** Rio de Janeiro, 2006. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SCHAFFEL, S.L. **O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a Construção de uma Identidade Profissional (1930-1960).** Rio de Janeiro, 1999. 249 p. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SCHOFIELD, J.S. Increasing the generalizability of qualitative research. In HAMMERSLY, M. (edit.). **Educational Research and Evidence-based Practice.** London: SAGE, The Open University – SAGE Publications, 2007. p. 181-203

SCHULMAN, L. Ensino, formação de professor e reforma escolar. In CASTRO, C.M.; CARNOY, M. (orgs). **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997. p. 133-139.

SILVEIRA, R.M. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In COSTA, M. V.(org.) **Caminhos Investigativos II: outros modelos de pensar e de fazer pesquisa em educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 117-138.

SOARES, M. T. P. (coord.) **As emoções e os valores dos professores brasileiros.** São Paulo: Fundação SM- OEI, s.d. Disponível em http://www.oei.es/valores2/PESQUISA_SEMINARIOVALORES_2008.pdf. Acesso em 27 fev. 2009.

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. 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.

TEDESCO, J.C. A modo de conclusión. Uma agenda política para el setor docente. In: TENTI FANFANI, E (comp). **El ofício de docente: vocación, trabajo y profesión em el siglo XXI.** Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006. p. 329-338.

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

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.

TIMM, E. Z. **O bem-estar na docência**: dimensionando o cuidado de si. Porto Alegre, 2006. 262 f .Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, dez. 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 fev. 2009.

7

Anexos

ANEXO I – Roteiro para entrevista semi-estruturada

ANEXO II – A descrição do perfil dos professores e o contexto da entrevista

ANEXO III: A transcrição na íntegra da entrevista com a professora Marina

ANEXO I: Roteiro para entrevista semi-estruturada

Entrevista realizada em _____

Local: _____

1. Identificação:

- Nome:
- Idade:
- Endereço:
- Tel:
- E-mail:
- Tem filhos? Quantos? Idades?(organização familiar)

2. Como se tornou professor? Por quê?

- Formação profissional:
- Fez curso de formação de professores (em nível de Ensino Médio?) Em que ano se graduou?
- Qual licenciatura cursou? Em que faculdade? Período? Como qualifica o curso?
- Início da carreira? Foi como esperava? Teve apoio? De quem? O que foi difícil?

3. Como percebe seu desenvolvimento profissional?

- Como foi a continuidade na carreira? Mudou de escola? De disciplina? Teve interrupções na carreira?
- Carreira objetiva: promoções, mudanças de série, de nível? Outros cargos? Salário?
- Carreira subjetiva: como se percebe sendo professor ao longo do tempo? Que experiências lhe marcaram?
- Tempo de exercício do Magistério: _____ anos
- Escola(s) em trabalha atualmente:

- Nome:
- Função/série/disciplina:
- Tempo em que trabalha nesta(s) escola(s):

4. Como se percebe como professor hoje?

- Com os alunos?
- Com os colegas? Há diferenças na sua relação com colegas de acordo com a experiência que têm?
- Com a(s) instituição (s)?
- Em relação ao saber fazer em sua profissão?
- Pretende continuar ensinando? Por quê?

5. Em sua atuação profissional, o que permaneceu e o que mudou ao longo da carreira em relação ao ensinar, ao lidar com o aluno ou outros aspectos que considere relevantes? (entre outros: Domínio da disciplina? Domínio pedagógico? Comunicação com os alunos? Processo de ensino?)

6- O que interveio para favorecer ou dificultar sua evolução na carreira ou desenvolvimento profissional?

7 - Houve episódios marcantes, decisivos, que contribuíram para que você se mantivesse atuando como professor? O que contribui para aumentar/diminuir sua motivação, entusiasmo?

8 - O que significa ser professor no mundo atual? Qual a função do professor?

ANEXO II: A descrição do perfil dos professores e o contexto da entrevista

Passo a apresentar algumas informações básicas sobre os professores entrevistados, cujos nomes foram alterados, para preservar suas identidades, embora a maioria tenha autorizado sua divulgação:

a) Sara

É formada em Licenciatura em Ciências Biológicas, na UERJ, tem Especialização em Ensino de Ciências e Mestrado em Educação. Tem 31 anos de docência. Sara me foi indicada pelo GEProf, e é uma “Professora Nota 10”, vencedora do concurso promovido pela Fundação Victor Civita. Atualmente, é professora de Ciências de 6º a 9º ano, em duas escolas municipais, localizadas na Zona Norte do Rio de Janeiro, e leciona uma disciplina em curso de Pós-Graduação Ambiental. Aposentou-se já em uma das matrículas. Sara trabalhou também em escola particular, foi bolsista da FAPERJ, trabalhando na formação de professores no Ensino de Ciências. Trabalhou também em uma escola com ensino à distância, visitando escolas no Brasil inteiro. A entrevista com Sara ocorreu na PUC, em abril de 2008, e durou cerca de 1h15min. Em alguns momentos, a professora consultava o relógio, pois não queria se atrasar para a aula. Isto, entretanto, não pareceu impedi-la de se alongar e de dar detalhes sobre vários aspectos, ao longo do depoimento.

Encerrada a entrevista, combinei que, após digitá-la, a enviaria para o e-mail da professora, para que a mesma a aprovasse – o que foi combinado com todos. Sara recebeu a entrevista e me respondeu ao e-mail, não fez alterações significativas à transcrição. Em encontro posterior, em palestra, na PUC, mostrou-se cansada com a situação em que precisa atuar atualmente: está espantada com a relação entre os alunos (“duas alunas brigaram na minha sala, nunca vivi isso!”), e bastante preocupada com o que descreveu como autoritarismo da secretaria municipal de educação no tocante à aprovação automática, sem ter dado condições às escolas e seus professores para trabalharem.

Sara é casada, tem filhos (ambos biólogos, a filha é professora universitária) e netos.

b) Marina

Essa professora me foi indicada por Sara, é sua colega em uma das escolas. Marina tem toda sua escolarização em escolas públicas, fez Curso Normal no Colégio Julia Kubitschek, na Graduação cursou Arquivologia na UFRJ e, depois, História na UERJ. Tem 35 anos de exercício da docência. Fala com orgulho que foi “uma das fundadoras do SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais da

Educação)”. É professora de História de 6º a 9º ano em escola municipal da Zona Norte do Rio. Também encontra-se aposentada em uma matrícula. A professora é solteira, vive com uma mãe idosa. A entrevista ocorreu em maio. Quando cheguei à escola, Marina me recebeu animada, relatando de forma bem-humorada a maneira através da qual conseguiu encontrar o artista plástico que idealizou os murais pintados há dez anos pelos alunos nas paredes do Colégio. Ela e a diretora me mostraram parcialmente a escola, muito bem cuidada, com lindos painéis pintados há dez anos, “uma das formas que encontramos para evitar pichações” (a escola não tinha nenhuma). Chamou-me a atenção o fato de todas as salas e acessos aos andares terem trancas, bem como os armários e recursos audiovisuais. O encontro com a professora ocorreu na sala de História, “a única sala ambiente do Colégio”, durando cerca de 1h40min. A sala estava repleta de materiais e objetos relacionados à História, tinha TV e vídeo. A entrevista foi interrompida algumas rápidas vezes para que a professora atendesse ao celular, pois me havia informado que tem uma mãe idosa, que fica sozinha, e por alunos, que queriam que ela adiantasse o tempo, porque um professor havia faltado, ou os liberasse. Com delicadeza, mas firme, ela disse que estava me atendendo, pediu-lhes que aguardassem no pátio.

Marina fez algumas alterações, melhorando o texto da transcrição, deu-me vários *folders* das Amostras Histórico-Geográficas realizadas por ela, pela colega de Geografia e pelos alunos, numa parceria informal com o IFCS e mandou-me por e-mail o convite para a Mostra Cultural do Colégio.

c) Maura

Fez Curso Normal, no Instituto de Educação, à época que se prestava concurso para entrar nesse e tornou-se professora do Estado da Guanabara automaticamente, sendo professoranda por um ano. Fez História Natural na UERJ e complementação em Pedagogia, Supervisão Pedagógica. Coursou Especialização em Ensino de Ciências, o mesmo curso de Sara, a professora que me indicou Maura. Essa professora tem 49 anos de docência, sendo que cerca de 13 em Secretaria de Educação, tendo ficado responsável pelo grupo de trabalho que elaborou o currículo de Ciências e propostas pedagógicas para sua concretização. Maura trabalha atualmente como professora de Ciências, em escola municipal, em uma matrícula, em dois turnos, de 6º a 9º ano. Não se aposentou. Tem 67 anos.

A entrevista se realizou na escola, em agosto, no horário do centro de estudos, após autorização da vice-diretora. A escola tinha porteiro eletrônico e o ambiente parecia bem calmo, havia um inspetor cuidando das crianças. Face à impossibilidade de encontrarmos uma sala livre, ficamos no refeitório, um local amplo, coberto, na entrada da escola, onde se instalaram mesinhas e cadeiras, cobertas com toalhas e vasilhas com girassóis (artificiais), transmitindo uma sensação de acolhimento. O local estava tranquilo ao início da entrevista, com uma mesa ocupada por uma professora que conversava com alguns alunos, mas ficou barulhento ao longo da entrevista, porque a conversa da professora com os alunos foi aumentando em volume e em número de participantes, e o ruído de fundo incomodou a entrevistada, que ficou (aparentemente) constrangida com o ocorrido. Maura baixava o tom de voz quando ia comentar algo sobre colegas ou sobre a instituição. Num dos momentos mais inflamados do discurso de sua

colega, interrompemos a entrevista e Maura aproveitou para buscar a produção de sua turma para um evento da Secretaria de Educação, que me mostrou em seguida com muito prazer e orgulho. Quase ao final da entrevista, um aluno nos interrompeu, comentando que eu estava conversando com a melhor professora do mundo, a melhor professora de Ciências. Abraçou e beijou a professora. Era um aluno de 5ª série, atual 6º ano.

A professora estava inicialmente preocupada com o tempo de duração da conversa, que durou 1 hora, mas foi se soltando e a evolução do depoimento se deu de forma mais espontânea, fluida. Maura me transmitiu a impressão de uma professora preocupada com seu papel na sociedade, com muito prazer em ensinar e estar com os alunos e em saber. Já após a gravação, quando quis saber mais detalhes do meu percurso, ela fala: “É, a escola emburrece, a gente precisa sair para arejar, se renovar, estudar”.

Maura é casada, seu marido é professor também, foi aposentado “por compulsória” em 2007 e voltou a trabalhar na rede municipal por contrato. O casal tem filhas, todos “gostam de estudar”, duas médicas e uma dentista, todos estudaram em escola pública.

d) Amanda

Essa professora foi-me indicada pelo GEProf. Amanda fez Curso Normal, no Instituto de Educação, Graduou-se em História, na FEUC, tendo abandonado o curso no IFICS, que cursava na época da ditadura. Fez Mestrado em Educação na UERJ. Participa de grupo de pesquisa e pretende fazer Doutorado em Educação. Trabalhou como professora de Ensino Fundamental I por muitos anos, até aposentar-se, em uma matrícula no Colégio onde trabalha até hoje. Trabalha também como professora de 6º a 9º ano de História em uma escola pública federal. Tem 41 anos de docência.

O encontro com Amanda ocorreu em junho na biblioteca do 12º andar da UERJ, área da varanda. A professora estava muito gripada, mas mesmo assim mostrou-se muito amável e solícita. Pensava nas respostas, em especial a “Qual é a função do professor hoje?” Perguntou se poderia mandar essa para mim por e-mail. Combinei que, quando eu mandasse a transcrição, ela acrescentaria a resposta, o que foi feito. Amanda fez algumas alterações importantes no texto da transcrição.

Pareceu-me uma pessoa de “espírito inquieto”. Movia-se muito, olhava para a vista. Mas estava disponível. Teve um período curto fora de sala, em 1978.

Amanda indicou-me alguns colegas, mas como já estava entrevistando um grupo de professores dessa mesma instituição, optei por buscar professores de outras escolas e não realizei contato com eles.

Amanda é solteira, tem um filho adulto.

e) Elisa

Essa professora me foi indicada por uma professora que trabalha comigo há muitos anos, altamente entusiasmada e comprometida com a profissão docente. Elisa participa de publicação de História na escola em que trabalha. Coursou Normal, no Instituto de Educação, trabalhou alguns anos como professora de 1ª a 4ª séries do Município. Graduou-se em História na UERJ. Foi professora de Escola Municipal de História, de 6º a 9º anos, até se aposentar. Já aposentada, resolveu fazer concurso para a escola federal onde trabalha até hoje como professora de História de 6º a 9º anos. É casada, tem três filhos. A entrevista ocorreu em junho, em sua residência, na Tijuca, num local próximo ao de minha residência de infância, coincidência que serviu para “quebrar o gelo” do início de conversa. Iniciamos a entrevista, que foi interrompida para que Elisa pedisse um café à sua empregada. Fui servida de café, biscoitos e bolo, num ambiente tranquilo e silencioso. A entrevista durou 2h50min, para um depoimento extenso sobre a vida profissional da professora, que completa 40 anos de profissão em 2008. Além disso, Elisa me forneceu exemplares da revista editada pelo Departamento de História, pois pertence ao Corpo Editorial e me deu um exemplar de livro feito pelos alunos, em comemoração ao aniversário do Colégio.

Elisa é casada, tem três filhos, um jovem, uma casada, advogada, e uma solteira, desempregada, formada em Desenho Industrial.

Elisa me indicou uma colega: Zaira, que me indicou Lauro e André.

f) Zaira

Coursou Normal, Instituto de Educação, como Maura, entrou sem concurso como professora no Estado da Guanabara. Graduou-se na Escola de Belas Artes (UFRJ), como professora de Artes e de Desenho. Fez Pedagogia (Unisuam), Especialização em Composição de Interiores e Psicopedagogia. Trabalha em Educação há 46 anos, 43 em sala de aula. Aposentada em duas matrículas de professora de segundo segmento do Ensino Fundamental no município. Foi supervisora pedagógica. Trabalhou pouco tempo em escola particular, simultaneamente ao município. Ficou 3 anos fora de sala em escola, em apoio e setor técnico. Atualmente, trabalha como professora de Desenho de 8º e 9º ano em escola pública federal.

Encontro marcado por telefone, por indicação de Elisa. No dia, em agosto, a professora me recebeu afetuosamente no corredor do colégio e me encaminhou a uma sala de professores, ocupada por dois colegas, que conversavam sobre um assunto de trabalho. Havia muito barulho no início, devido ao horário de entrada do turno da tarde. Tranquilei a professora, afirmando que o barulho não me incomodava. Zaira mostrou-se muito disponível, mas não se mostrou tão expansiva quanto às professoras quem eu já havia entrevistado. O que chamou a atenção foi a fala de que nasceu para ser professora e sua calma e firmeza. Não parece professora que permita indisciplina. A professora não só se mostrou disponível para a entrevista, como buscou mais três professores para que eu entrevistasse, desses, entrevistei dois, o professor Lauro e o André. A entrevista

foi interrompida três vezes, por um aluno e por Elisa, coordenadora de Zaira, para entregar material de pré-COC (Conselho de Classe).

Ao final da entrevista, que durou 45 min, Zaira consultou os colegas da sala sobre professores mais experientes e entusiasmados. Os colegas, professores mais jovens, ficaram abismados com o tempo de carreira dos colegas, comentando: **Aqui até dá. Mas no município é barra!**

Zaira é casada, tem três filhos. Dois casados, um engenheiro, um administrador e uma filha solteira, desempregada, formada em publicidade. Tem um marido muito dependente dela, por ter sequelas de um problema de saúde anterior.

g) Lauro

O professor fez curso técnico no CEFET. Queria ser engenheiro mecânico, mas, por ser órfão, precisava estudar à noite para poder trabalhar. Como gostava de Geografia, escolheu esse curso na UERJ. Tem Especialização em Problemas do Desempenho Escolar. Trabalha até hoje em escola pública federal e particular, no Ensino Fundamental e Médio, como professor de Geografia. Tem 35 anos de docência, chegou a ser coordenador de Geografia um curto período. A entrevista ocorreu em agosto, numa sala sem luz e com barulho da entrada de turno, no Colégio federal.

No início, o professor, muito atento, me respondia com muita formalidade, impressionou-me o cuidado com o Português, a ênfase que deu à sua “atenção em cumprir os planos do MEC, diretrizes”. Também impressionou o fato de não ter situado o contexto político do Brasil na época da formação – fato muito mencionado pelas colegas de História. Só menciona que a Geografia mudou, de Descritiva para Política, e ele foi se adaptando. Ao final da entrevista, começou a se mostrar mais à vontade. Quando lhe agradeço, ele fala: “Espero que minhas respostas tenham agradado”, eu respondo que toda contribuição deles, qualquer que seja, é um rico material de pesquisa para mim. Aí ele me pergunta de novo qual é meu tema e volta a falar – gravei um 2º bloco, com ele mais falante e à vontade.

O professor é casado, tem um casal de filhos e netos. Nosso encontro durou 55min.

h) André

O professor cursou o antigo Científico e depois, bacharelado e Licenciatura em Física na Souza Marques. Fez serviço militar obrigatório e foi cabo. Lecionou em escola particular, foi coordenador por pouco tempo, professor do Estado, exonerou-se quando entrou na escola federal na qual trabalha há 25 anos. Chegou a lecionar no Ensino Superior (Cálculo e Física). Começou o mestrado no observatório nacional, mas desistiu, por sentir-se desrespeitado pela postura de alguns professores. Tem Especialização em Física.

O professor foi entrevistado no final de agosto, numa sala da Coordenação da escola pública federal em que ele trabalha. Precisou dar atenção ao filho, e depois, pôde me dar atenção. A sala tinha alguns professores trabalhando, que não pareceram se incomodar com nossa presença, um deles era o professor André. A princípio mais monossilábico, André foi se soltando. Começou fazendo algumas críticas à realidade educacional, depois, empolgou-se, falando sem parar e sem precisar de perguntas, em especial quando fala sobre como ensina Física no Laboratório e o que a Física significa para ele. Lembra-se de muitos experimentos e exercícios, fala com carinho dos alunos e da sua flexibilidade, contrastando com a disciplina que pregara ao início da entrevista (ou seja, o aluno precisa chegar pontualmente, mas pode faltar e repor a aula). Chama atenção a forma como aproveita o erro dos alunos para que aprendam melhor. A entrevista durou 40min.

O professor é viúvo, tem um filho cursando Direito, um de 12 anos e uma menina ainda criança.

i) Viviane

A professora me foi indicada por uma pesquisadora da FIOCRUZ, irmã de Viviane, que a descreveu como alguém apaixonada pela profissão, altamente envolvida com o que faz. Conheci sua diretora e alguns colegas, que a descreveram como uma professora entusiasmada, envolvida e preocupada com os alunos. Viviane fez Curso Normal no Instituto de Educação, ingressou em 1978 em Licenciatura em Letras (UFRJ), fez mais tarde Especialização em Literatura Brasileira e Metodologia do Ensino Superior. Sempre trabalhou na rede municipal, tinha duas matrículas, aposentou-se em uma. Chegou a trabalhar como professora de Ensino Fundamental I. Atualmente é professora de Português de uma escola municipal em São Cristóvão, de 8º e 9º anos.

A entrevista ocorreu no apartamento de sua irmã, em meados de setembro, e durou 50 minutos. A professora estava de licença médica, recuperando-se de cirurgia para curar uma LER, na mão. Disse que já não aguentava mais ficar em casa. Pareceu-me uma professora realmente entusiasmada, definiu que o que resume o que a faz atuar é o “amor ao ser humano”. Viviane mostra-se preocupada com não poder fazer mais pelos alunos, ressalta várias vezes a necessidade da escola ter outros profissionais dando assistência a eles. Mostrou-se perseverante, recebeu uma turma que não sabia quase ler e escrever, um 8º ano “resultado de aprovação automática”, e estava se esforçando para terminar a alfabetização dos alunos, usando, inclusive, metodologia e recursos – adaptados, naturalmente – que usava quando era professora primária. Viviane é solteira, mora sozinha.

j) Jonas

Esse foi o último professor entrevistado, devido a uma série de fatores. Jonas foi um dos principais inspiradores da presente pesquisa. Embora eu trabalhe com ele há vários anos na mesma escola, não trabalhamos no mesmo nível, uma vez que ele atua no 9º ano e Ensino Médio, e eu, atualmente, de 6º a 8º.

Entretanto, Jonas foi meu coordenador de Geografia, quando ainda era professora de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. Muitas ações dele me inspiram até hoje, pois Jonas demonstra um enorme comprometimento profissional e pessoal com a sua tarefa, tem uma clara visão política de sua função como professor, é capaz de perceber os limites de sua atuação, preocupa-se com ensinar a todos os alunos. Há muito tempo atrás, já ouvia Jonas relatar estratégias de atuação diferenciada com alunos e oferecer aos alunos uma recuperação verdadeiramente paralela. Além disso, é um professor querido por sua competência e excelente relação com alunos e colegas. Conheci-o também como mãe, dois de meus três filhos já foram seus alunos. Jonas representa, de uma certa forma, um *tipo ideal*: sereno, por sua experiência e sabedoria, mas nem por isso menos entusiasmado e cheio de energia; coerente, faz o que diz e persegue o que acredita. Não iria entrevistá-lo, mas, após encontro com minha orientadora, decidimos por buscar o depoimento dele por sua relevância para o trabalho. Assim, deixei por último esse professor, na esperança de que a experiência do exercício de estranhamento vivenciada na entrevista aos dez professores feitas para esse trabalho e mais outros tantos para a pesquisa do grupo de pesquisa do qual participo, o GEProf, me auxiliassem a evitar algumas armadilhas. Foi interessante, porque, como não conhecia sua história com detalhes, pude ouvir o depoimento do professor com um distanciamento maior até do que eu imaginara. Marquei a entrevista fora do nosso horário de trabalho, e, a pedido dele, realizei-a numa sala da escola onde trabalhamos, mas que é de domínio dele. A entrevista ocorreu em outubro de 2008, durou 1h 40min.

Jonas fez Ensino Fundamental em escola pública e Ensino Médio em escola particular, fez curso Técnico em Contabilidade, pois começou a trabalhar em banco e achou que esse curso o auxiliaria a subir na carreira. Segundo Jonas, na época havia poucas vagas na rede estatal no Ensino Médio, ele não conseguiu vaga. Prestou serviço militar obrigatório. Fez cursinho pré-vestibular, tentaria Jornalismo, mas, por influência de um professor, fez Geografia, Licenciatura, na Gama Filho, à noite, pois trabalhava de dia. Fez Especialização em Currículo.

Trabalhou em escolas particulares e na rede municipal, simultaneamente. Foi da comissão de implementação do projeto do CIEP, coordenador de Geografia. Tem experiência na EJA. Atualmente, é professor de Geografia do 9º ano e Ensino Médio, em escolas particulares e também coordenador da 3ª série do Ensino Médio em uma delas. Aposentou-se na matrícula do Município em 2005. Foi o único professor entrevistado que, no momento, trabalhava apenas em escola particular. Tem 40 anos de atuação em sala de aula, ininterruptas.

Jonas é casado, tem dois filhos, ambos graduados. Seu pai foi professor de Português, trabalhou até os 82 anos, a esposa também é professora de Português e Literatura.

A entrevista foi uma das mais comentadas com minha orientadora, com o intuito de buscar outro olhar para a análise da mesma.

ANEXO III: A transcrição na íntegra da entrevista com a professora Marina

Marina - É bom sempre você pegar e fazer a correção da transcrição. É só isso que eu te peço...

Cristina – Com prazer, você me dá o seu e-mail, já me passa logo.

Marina – ----- Marina C. G..

Cristina – Bom, vamos lá, vamos começar por trás. Eu estou fazendo uma pesquisa com professores que já têm mais tempo de experiência no magistério e quem me indicou você foi a Solange, que indicou você como uma professora alto astral, cheia de energia...

Marina – Que bom que você chegou aqui e me encontrou assim, (risos) me pegou no pique, né?

Cristina – Peguei você no pique, já trabalhando! Mas, enfim, eu queria conhecer um pouco da história desses professores. Eu estou tentando fazer um levantamento, um depoimento, não chega a ser história de vida, porque senão a gente iria ficar dias conversando, mas, depoimentos, e aí vou fazer esse levantamento. Vou mandar a transcrição para você, depois te mando a dissertação, também, em cd, para você ter e se quiser ir assistir à defesa eu vou ficar muito feliz.

Marina – Você avisa.

Cristina – Aviso, eu mando tudo por e-mail. Né, bom, enfim...

Marina – Você está fazendo a PUC?

Cristina – Na PUC, estou fazendo na PUC, com a professora Menga Lüdke.

Marina – Eu conheço, assim...

Cristina – Você falou do...

Marina – É, porque eu conheço o pessoal da PUC e tenho um vínculo grande com o pessoal do NEAD, que é o Núcleo de Educação de Adultos, o Projeto Raízes Comunitárias, com o professor Carmelo e equipe, ainda ontem estive com ele, fez aniversário ontem. Às vezes me convidam para participar com eles dos projetos de formação de formadores de EJA

Cristina – É?

Marina – É. E aí a professora X que é da equipe do NEAD. É até uma pessoa que você deveria entrevistar.

Cristina – Ela está em escola básica?

Marina – Não, ela não. A X. já começando a nossa conversa diante desse teu projeto, ela está defendendo a tese de doutorado dela na sexta feira, agora dia 30. E ela é uma pessoa que continua em sala de aula. Ela trabalha com alfabetização de adultos no Santo Inácio. Ela trabalha com EJA – Educação de Jovens e Adultos. Também trabalha na PUC e em outros Projetos com Formação de Formadores de EJA. Ela está lá pertinho de você. E ela não entende o trabalho dela se não for vinculado ao campo de trabalho, dando aula.

Cristina – Como é que você se tornou professora? Me conta um pouquinho dessa sua...

Marina – Olha, eu sou professora por vocação. Desde pequena, se alguém perguntasse: “O que você quer ser quando crescer?”, “Professora”. E foi assim que me formei professora, eu sempre quis ser professora e eu venho de uma época em que fazer magistério era uma coisa que não era simples, era algo concorrido, porque você tinha outra... você tinha que fazer concurso e eu passei por essas etapas todas.

Cristina – Você fez o magistério?

Marina – Eu fiz o curso Normal. Eu fiz a Escola Normal Júlia Kubitschek. Na época que eu fiz Júlia, a Júlia não tinha nem prédio, a gente estudava ali no Liceu de Artes e Ofícios, depois já tinha o lugar onde ia ser construído o prédio, que é ao lado, e depois foi construído, hoje é uma escola estadual.

Cristina – Aí você chegou a trabalhar como professora de 1ª a 4ª série?

Marina – Sim, na minha outra matrícula eu me aposentei como professora II.

Cristina – Olha que beleza!

Marina – Me aposentei em 96, só que nesta minha caminhada de professora II, eu estive de 1984 até 96, eu trabalhei com o Programa de Educação Juvenil, E quando eu entrei no Programa de Educação Juvenil, porque eu entrei no programa em 84, quando ele era lançado em três escolas, não esse programa que você tem hoje. O primeiro programa do município foi em três escolas municipais, que eram escolas localizadas em áreas consideradas de grande evasão, que foi Inhaúma, Fazenda Botafogo e se não estou enganada, Oswaldo Cruz, eram três escolas. E eu participei da implantação desse projeto, não é? Porque, assim, eu tive, não sei se você já ouviu falar... você trabalha na rede?

Cristina – Não. Trabalhei pouco tempo.

Marina – Então, quem trabalha na rede do município sabe o que foi o Encontro de Mendes, que foi um encontro estadual em 1983, esse encontro, na época do governo Brizola, e Maria Yeda Linhares era a secretária de educação do município do Rio de Janeiro e a professora Iara Vargas era do estado. E nesse encontro, foi um encontro muito bem organizado, ele aconteceu, primeiro em pólos de três escolas, depois pólos que juntavam resultados desses pólos pequenos, eu fiquei na área do pólo da UERJ e eu saí delegada do pólo da UERJ,

eram dez delegados e eu fui porta-voz desse pólo, que foi da UERJ. E aí nós fomos a Mendes, junto com o estado inteiro. E toda essa discussão no Encontro de Mendes, uma das teses que vinha nas discussões era a implantação do Projeto de Educação Juvenil, para atender alunos de 14 a 20 anos em três escolas, em áreas consideradas áreas de evasão. Aí a professora Maria Yeda, comentou, “quem estiver interessado, procura a Secretaria de Educação...” Eu trabalhava, nessa época, na escola Affonso Penna, aqui na Tijuca. Trabalhei muito tempo com turma de 4ª série, naquela época você tinha as quartas séries com professor para Estudos Sociais e Ciências, de Matemática e Língua Portuguesa, uma coisa assim. E aí, nesta época, eu procurei e me interessei e aí eu saí da escola e fui trabalhar em Inhaúma à noite, que eu sempre fui chegada a uns desafios.

Cristina – Estou percebendo...

Marina – Quando eu fui trabalhar à noite lá, o que aconteceu? A maior parte de nós, ao procurar o projeto, era professor que tinha formação universitária. Eu já era formada em História, mas não havia concurso, então eu continuei trabalhando de C.A. a 4ª série. E nessa época, em 84, eu fui para o PEJ, mas em desvio de função. Porque esse primeiro programa atendia alunos da alfabetização à 8ª série. Ele trabalhava com núcleo de interesse e núcleo comum, e eu fiquei dando aula de História, desviada de função, eu e outros colegas, porque eles perceberam que os profissionais que procuraram, se interessaram pelo projeto, na época, eram pessoas que tinham uma afinidade grande por este tipo de trabalho, mas, professores, no caso, eu era professora de História, e professores II, com formação, eles entenderam que tinha um grupo muito grande com uma afinidade muito grande para o tipo de trabalho que se propunha, então eles nos convidaram a ficar dando aula da nossa disciplina.

Cristina – Entendi.

Marina – Entende? Então, assim, você tinha a equipe de Língua Portuguesa, que tinha vários professores que eram professores II com formação, mas que não estavam na rede como Professores I porque não havia concurso, o concurso só acontece em 85, foi quando eu entrei na outra matrícula, que é essa matrícula que eu tenho aqui hoje.

Cristina – Entendi...

Marina – Deu para entender?

Cristina – Então me conta um pouquinho...

Marina – Bom, aí depois, olha só, aí depois eu passei para o PEJ, para o Programa de Educação Juvenil dos CIEPs, os CIEPs foram implantados em 85 e aí eu vim para o PEJ dos CIEPs, onde eu trabalhei até 96, me aposentei no programa. Então, eu tenho um vínculo grande com alfabetização de jovens e adultos.

Cristina – Entendi, entendi, muito legal. Você gosta de um desafio mesmo...

Marina – Gosto...

Cristina - ...implantar um projeto desse, deve ser muito prazeroso.

Marina – É, então a gente... e foi uma coisa bastante interessante, eu descobri um outro mundo que a gente não vivenciava dentro da rede, mas aí é uma história muito longa.

Cristina – Me conta um pouco. Você se formou no magistério, aí foi trabalhar no município, fez concurso, chegou a trabalhar...

Marina – Sim, já peguei concurso, entrei no município em 72. Porque antigamente você entrava direto, saía do Instituto, da Júlia, da Carmela e entrava direto e eu acho que com... se eu não me engano eu fiz o segundo concurso, eu acho que foi, porque eu terminei o normal em 71 e em 72 eu entrei, foi o concurso, eu entrei para o município em 72, foi em setembro de 72.

Cristina – Tá certo. E aí, você foi para a Affonso Penna ou era outra escola?

Marina – Não, não, eu fui para a escola Ramiz Galvão, em Malé.

Cristina – Não conheço.

Marina – Ah, uma escolinha maravilhosa.

Cristina – Era?

Marina – Era. Eu tive a felicidade de ao entrar no município, ser bem lotada, porque Malé, não sei se você conhece ali onde tem o... não tem o cemitério Jardim da Saudade em Sulacap?

Cristina – Tem.

Marina – Logo depois é Malé, antes um pouquinho de Realengo. Falam Realengo, mas ali é Malé, onde, antes da praça do Piraquara... e era uma escola que, quem dirigia a escola, dona Cidéia, ela ainda está aí e de vez em quando eu ligo para ela. Ela era diretora, a irmã dela era adjunta, depois uma outra irmã veio ser adjunta. Era uma família e, assim, e eu encontrei, assim, um carinho tão grande naquela escola e eu fui muito feliz lá. Depois sai de lá e vim para uma escola lá em remoção, naquela época remoção não era como hoje, você entrava num concurso de remoção, você tinha que ter pontos. Então, eu para sair lá de Realengo para Vila Isabel, eu participei do censo escolar, teve um censo em 75, se eu não estou enganada, e aí eu fiz quatro mil e tantos pontos, porque eu fiz duzentas e oitenta e cinco residências, uma coisa assim, fiz em Padre Miguel, um conjunto residencial de Padre Miguel e eu fiz quatro mil e não sei quantos pontos, que me dava pontos para eu vir no concurso de remoção, porque não tinha remoção todo ano. Então eu vim removida para... eu vim para Vila Isabel, eu vim para a escola Barão Homem de Melo.

Cristina – Barão Homem de Melo?

Marina – Isso.

Cristina – Tudo isso como PII?

Marina – PII.

Cristina – Tá, Vila Isabel. E, ao mesmo tempo, como você entrou para a faculdade...

Marina – Aí eu entrei para a UERJ em 76, para fazer História, eu já tinha o curso de Arquivologia e em 76 eu entrei para História. O curso que eu fiz de Arquivologia foi no primeiro mandato universitário em Arquivologia dado pela UFRJ. E aí, em 76 eu fiz, tinha terminado Arquivologia, aí me interessei por História, até porque por ter caminhado dentro da História, ter estudado as ciências auxiliares da História, isso me deu vontade de trilhar o caminho da História. E aí eu fiz em 76 e terminei UERJ em 79.

Cristina – Ótimo. Aí você entrou...

(A entrevista foi interrompida nesse ponto por um aluno que, muito educadamente, perguntou se a professora poderia adiantar o tempo duplo que teria com sua turma porque a professora dos dois primeiros tempos faltara. Marina explicou que hoje não poderia por estar me atendendo, pediu que a turma a aguardasse no pátio.)

Enfim, você foi fazer História, entrou nesse programa de educação juvenil...

Marina – Não, ainda não, só entrei no juvenil em 84, de 79 a 84 eu continuei trabalhando como professora P.II (de CA a 4ª série) trabalhei um ano na escola Mário de Andrade, porque eu tive um problema de rins sério e aí eu tive que ficar durante dois anos em tratamento, e depois, eu já estava na Barão Homem de Melo. Depois da Barão Homem de Melo, eu trabalhei um ano na escola Mário de Andrade. E naquela época, uma coisa interessante, naquela época, aluno que não conseguisse se alfabetizar em três anos, ele era rotulado como aluno EE. Aí, na Mário de Andrade tinha uma turma sem professor, e eu fui pegar essa turma e no final do ano só uma menina que eu não consegui alfabetizar, só uma aluna, que essa realmente tinha um monte de problemas. E também foi outra experiência bastante interessante. E depois foi a Affonso Penna, fiquei na Affonso Penna, eu acho que, 81, 82 e 83, se eu não estou enganada, e da Affonso Penna eu saí para o Programa de Educação Juvenil, o PEJ, nas três escolas (desviada de função dando aula de História, para turmas de 5ª a 8ª séries) e depois no PEJ do CIEP (na matrícula de PII.). Só em 1985 assumi a outra matrícula de P I – História.

Cristina – No PEJ do CIEP... dobrava turma? No PEJ não que era à noite, claro, mas...

Marina – Não, o que acontecia nesse período? Em 85 eu entrei para História, em 87 o Projeto das três escolas terminou, aí a gente estava em desvio de função e a Secretaria resolveu tirar, com medo de que nós reivindicássemos plano de carreira, quer dizer, foram eles que nos convidaram a ficar em desvio, não é? Teve um período que eu fiquei no Multimeios, novamente na Mário de Andrade com a

matrícula de PII, aí veio o concurso em 85, eu conquistei por concurso outra matrícula, a de Professor I de História, para lecionar de 5ª a 8ª.

Cristina – Entendi. Aí você ficou...

Marina – No final de... foi em 85, foi julho, se eu não me engano, aí eu fui para o CIEP (...) em Del Castilho..

Cristina – Como é que é o nome do CIEP?

Marina – CIEP Patrice Lumumba.

Cristina – Aí lá você entrou para ser professora de História...

Marina – De História, em 85, PI.

Cristina – E que séries você costumou pegar? Passou por...

Marina – Ah, eu passei... olha, eu sempre tive... eu não, assim, 5ª a 8ª eu tenho passado em todas as séries...

Cristina – Dá voltas e voltas...

Marina – Aqui na escola já teve ano de eu ter uma turma de cada série...

(pausa para atender celular)

Cristina – ...aí você falou que aqui...

Marina – ...Eu tive anos de ter aqui uma turma de cada série.

Cristina – Que loucura!

Marina – Isso é muito comum. Esse ano eu tenho 5ª, tenho... agora não é quinta né, eu tenho 6º ano, 7º ano e 8º ano.

Cristina – Muito bem. E aí? Me conta, você chegou a trabalhar em escola particular?

Marina – Trabalhei.

Cristina – Trabalhou, né?

Marina – Eu trabalhei. Quando eu trabalhava em Realengo, eu trabalhava no Colégio Metropolitano, no Méier. Depois eu trabalhei numa escola, que não existe mais aqui, que é o Instituto Santa Luzia, que já terminou, que era ali na Tijuca. Mas o meu pé é na escola pública.

Cristina – Que bom. Aqui, há quanto tempo você está nesta escola?

Marina – Aqui eu estou, desde 94, eu estou aqui há...

Cristina – Nossa, 14 anos, vai fazer 14 anos...

Marina – 14 anos, eu vim para cá em 94.

Cristina – E aqui, você sempre ocupou a função de PI...

Marina – Sempre PI, sempre professora regente. Na minha vida eu só deixei de ocupar regência, quando fui para direção em escola, eu dirigi o Patrice, uma equipe de direção, fui diretora adjunta, Patrice Lumumba, foi de 88 a 90, e quando eu estive no Sambódromo, em 92, como apoio da direção, eu era apoio de integração social da direção geral do Sambódromo, mas retificando: no Sambódromo eu não tinha turma, mas na outra matrícula eu regia turma no PEJ do CIEP Samuel Wainer e quando eu estive no PEJ como P.O. eu regia turma na Luther King . Portanto eu só não tive turma quando estive na Direção do CIEP Patrice Lumumba com a matrícula de História e na matrícula de professor II eu era da Equipe Interdisciplinar do CIEP. Eu fui P.O. do PEJ de...

Cristina – O que é P.O.?

Marina – Professor orientador, é como se fosse o coordenador pedagógico. Eu fui P.O. do PEJ de 93 a 95.

Cristina – E seus cursos de formação? Como é que você avalia essa sua formação? Você falou muito bem da sua entrada no magistério naquela época.

Marina – Como é que eu avalio? Olha, a minha formação é toda de rede pública, eu fui formada, desde o jardim de infância, na época, na rede pública. Eu fiz jardim de infância Campos Sales...

Cristina – Olha, Campos Sales!

Marina – Eu fiz Escola Tiradentes.

Cristina – Certo!

Marina – Eu fiz Colégio Pedro II, fiz Júlia Kubitschek, fiz o curso de Arquivo, em princípio no Arquivo Nacional, depois com mandato da UFRJ e fiz UERJ.

Cristina – Uma beleza.

Marina – Então, a minha caminhada é dentro da rede pública.

Cristina – Você acha que, assim, a sua formação para a escola Normal, a sua formação em História, licenciatura, você deve ter feito licenciatura, presumo, né? Elas te deram um bom suporte para você começar a trabalhar?

Marina – Olha, eu acho... a minha formação profissional, eu fui formada na época da ditadura. Agora, UERJ é muito engraçado, né. Eu tive disciplinas na UERJ que

o professor não ensinava porque tinha filhos para criar. Não vou citar professora, mas ela dizia: “Não vou falar sobre Revolução Russa, porque tenho filhos para criar”. Eu peguei UERJ, por exemplo, quando o Movimento Estudantil estava retornando em 77. Mas assim, mas a minha turma na UERJ foi a última turma do período de seriação, e nós nos formamos quase... nós entramos 40 alunos e terminamos 35. Então a gente tinha uma turma muito questionadora e a gente cobrava dos professores, a gente foi a primeira turma a fazer greve dentro da UERJ, por causa de questões de ensino, no primeiro ano em 76, no final do ano nós nos reunimos, fizemos um documento questionando o nível de ensino. E aí nós entregamos aquele documento, não citamos nome de ninguém e entregamos ao diretor de departamento. Em 77 nós fizemos um documento, no meio do ano, antes das provas de meio de ano, até por questões que vinham ocorrendo em algumas provas, e aí nós fizemos outro documento, só que desta vez nós citamos nomes de todo mundo. E a gente só voltava, só fazia as provas com reunião de todos os professores. Ficamos um mês de greve. E você imagina isso em 77...

Cristina – Certo!

Marina – ...enquanto um grupo entregou o documento ao sub-reitor o outro grupo entregou ao diretor de departamento. E aí subiu todo mundo. E a gente dizia: nosso movimento, a conotação dele é questão educacional, pedagógica. Ora, se não era política também né, é lógico que era. Mas assim, depois teve a tal da reunião, e aí são muitas histórias. E no Normal, neste período, 71, eu acho assim, que aquela coisa do tecnicismo da época, eu acho que foi uma educação “bastante interessante” para o sentido que era dado à educação naquele período, pois atendia ao contexto da época: a racionalização dos meios e das técnicas de ensinar, a valorização dos ditos especialistas das técnicas, as tecnologias de ensino, agora, nada que me... naquela época me fizesse ser um profissional questionador... isso aí, quer dizer, meu livro de História eu guardo até hoje, que eu estudei no Normal. É um compêndio de História, um livrinho deste tamanho, capinha verde clara, não tem uma ilustração, professor José Ferreira da Costa, Livro-Texto de História do Brasil (Curso Médio) Curso Ginásial – Concursos às Escolas Normais e Militares, 5ª ed. 1966. Na aula, ele era sublinhado, qual era o fato, qual era a data, qual era o nome e nada mais. (Cristina não resisti e fui mexer nos meus guardados. Veja as Palavras Iniciais do livro, só a guisa de curiosidade: “Este modesto compêndio é um tijolo que levamos ao edifício do progresso brasileiro”.¹) Agora, isso aí também dava a você, se não havia na época uma consciência política muito aflorada, mas também não tirava de você a rebeldia, aquela própria daquele momento. Então, eu acho assim, que... e assim, e a vida dentro do magistério também me fez aprender o meu direito enquanto um ser reivindicador. Eu, além de ser... eu digo assim, eu não passei pela educação, não passei, o dia que eu me aposentar, não sei quando será, que eu ainda não estou preparada para isso... eu, assim, eu vivi. Eu vivi e convivi, sabe, esta minha fase como profissional de educação no município do Rio de Janeiro, onde eu estou há 35 anos. Porque eu participei ativamente da construção do nosso sindicato, da organização desta categoria, nós aprendemos dentro da escola a dizer não.

Cristina – Você acha que isso o professor aprende dentro do colégio.

¹ Comentário inserido após revisão da transcrição, pela professora.

Marina – Sim. Na minha época foi. Dentro da escola, e isso nos anos 70, você não tinha espaço para reivindicar, de reivindicar no sentido assim, de organizar, entendeu? Nós não podíamos nos organizar, não é? E aí, eu acho que o SEPE teve um peso grande nessa construção e eu participei dessa época, participo até hoje, mas já participei muito ativamente. Então eu ajudei, nesse processo todo, a construir essa categoria.

Cristina – Muito bem.

Marina – Eu, por exemplo, para você ter uma idéia, eu, dirigindo o CIEP Patrice Lumumba, eu ajudei a comandar a greve de seis meses, eu fui do comando de greve dirigindo escola. Porque eu não sei porque que não se pode, sabe? Eu acho que essas coisas, as pessoas têm que perceber que você... aí é outro lado da história, quando você esta em qualquer função que você está, você não deixa de ser cidadã, você não deixa de ser um cidadão, não é? Você não deixa aquilo que você acredita de lado. Eu só participei de uma chapa de direção de escola quando nós conquistamos eleição para diretor. Antes disso eu fui convidada... eu sou a favor, e até hoje de eleição para direção de escola.. Então, assim, quando eu formei chapa para dirigir o CIEP, nós tivemos uma direção que foi bastante interessante, que nós éramos uma equipe com afinidade ideológica, que eu acho que tem que ser assim.

Cristina – Dentro da escola você conseguiu esse grupo, né...

Marina – Nós tínhamos assim, nós, enquanto direção, quando nós dirigimos o...

Cristina – Onde foi isso?

Marina – CIEP Patrice Lumumba. Então a gente, nós quatro, tínhamos uma afinidade grande, no sentido, assim, daquilo que a gente pensava de educação, o que a gente tinha vontade de fazer e passamos por uma direção exonerada, também, porque depois da greve de seis meses, foram exonerados vinte e quatro diretores, mas eles exoneraram os cabeças de chapa, que foram seis meses de greve, de 88, nós começamos a greve no dia 20 de... foram seis meses, agora me falhou a data. Quando digitar a gente coloca, foi setembro ou foi agosto. Nós, professores, dia 20 de agosto e o funcionalismo público entrou no dia 21 e a greve terminou no dia 2 de março de 89. Então, nesses seis meses de greve, nessa época Saturnino Braga era o prefeito, e ele briga com o PDT, sai do PDT, então foi aquela pressão grande, tinha a lei 1.016 e de seis em seis meses, agora salvo engano, nós teríamos 100% de reajuste, baseado no índice que recuperava o desgaste inflacionário da época, e aí o que acontece? Ele não tinha como fazer isso, nós... o magistério entrou em greve e depois o funcionalismo. Só que, como Saturnino tinha saído do PDT, houve uma pressão grande do próprio PDT sobre ele, e as pessoas do PDT estavam todas na greve. Só que o Marcelo Alencar é eleito, então Marcelo Alencar, quando entra no dia 1º de janeiro de 89, assumiu o governo, todas as pessoas do PDT que estavam no comando de greve saem, e vão para dentro das secretarias pressionar para a greve acabar. Então no dia 14 de fevereiro eles exoneraram cinco diretores, mais cinco, assim!. Depois os diretores recorreram à justiça. E eles exoneraram só os cabeças de chapa.

Cristina – Entendi.

Marina – Entendeu? Mas mesmo assim, nós também... foi uma vivência muito interessante, porque nós continuamos dirigindo a escola, nós éramos três adjuntos e a professora M., que faz um ano que ela faleceu, ela, quando ela foi exonerada, nós mantínhamos na relação de pessoal, diretora exonerada aguardando decisão judicial, que os diretores entraram na justiça.

Cristina – Entendi.

Marina – Só que, quando a gente não pôde mais segurar isso, havia uma vaga de coordenação de turno na escola e nós a indicamos como coordenadora, só que ela fazia o serviço de coordenação, mas ela era diretora, para a instituição ela era diretora.

Cristina – Ela era de fato e de direito...

Marina – A gente tinha um colegiado, a gente tinha uma idéia de colegiado, então, nós dirigimos até, quando chegou o dia 20 de janeiro de 90, terminava o nosso mandato e a secretária na época, era a Mariléia da Cruz, não fez eleição, prorrogou os mandatos e nós entendíamos que quem prorroga mandato de direção eleita é nova eleição. Então nós fomos à Secretaria, quer dizer, tentamos fazer eleição no Espaço da Escola, que até o SEPE indicava, “façam eleição”, mas ninguém quis se Marinar, então o que a gente fez? Nós três fomos à Secretaria de Educação, pedimos dispensa de função, os três juntos, e M., neste dia, tirou da gaveta o seu processo de exoneração e tomou ciência, só no dia que a gente pediu dispensa. E ficamos aguardando que chegasse alguém, do dia 21, 22 de janeiro, quando a gente fez o pedido de dispensa, até o dia 14 de março, quando aí saiu publicada a nossa dispensa. E no dia 15 o Collor entrava como presidente e nós saíamos da escola, entregando, alguém foi lá nos substituir. E aí fomos para outro CIEP, nós três juntinhos.

Cristina – Ah, que legal!

Marina – ...que a gente não queria ficar separada, fomos para o Manoel Maurício.

Cristina – É, pelo que você está me falando, você teve algumas experiências muito boas com seus colegas. Você citou, por exemplo, o seu início da entrada do magistério, naquela escola na Malé...

Marina – É verdade...

Cristina – Pelo visto você teve um apoio muito grande da direção.

Marina – (...) Ah, era uma escolinha muito fantástica. Para você ter uma idéia. Você estava falando de história de vida, quando eu me apresentei lá na Ramiz Galvão tinha um senhor, um servente, que morava na escola, seu Patrício. E quando eu cheguei o seu Patrício, diz ele, que falou com a direção assim, “Essa vai ser uma boa professora”, não sei porque ele sentiu isso. E eu cheguei, me

apresentei, e a dona Cidéia falou assim, “olha, amanhã tem reunião de supervisão”, que naquela época tinha supervisor na escola, orientador. E no outro dia de manhã teve reunião de supervisão. E aí eu chego à reunião e, imagina, eu nova, entrando na escola, e aí a dona Cidéia tinha feito aniversário e ia comemorar o aniversário dela, com que? Na hora do lanche, bolo de fubá e chocolate, duas coisas que eu não gosto, eu adoro milho, mas não consigo comer bolo de fubá. E aí, imagina você que situação, me oferecem eu pensei, “Meu Deus do céu”, me dá só um pedacinho... e aí eu comi um pedacinho de bolo de fubá e tomei o chocolate, né, chocolatequentinho. Bom, mas eu não gosto de leite. Aí passado o tempo, pegando intimidade, eu falei com ela. E toda vez que ela me encontra, ela fala assim: “a professora que teve que comer bolinho de fubá e tomar chocolate...” porque é assim, é aquela história... porque tem momentos que não tem como, você fica de saia justa, você imagina, é assim, mas...

Cristina – Mas foi um início prazeroso, pelo que você me conta...

Marina – O início foi prazeroso, eu acho que foi prazeroso até hoje, entendeu? Eu não preciso, assim, de ter unanimidade, que não existe. Imagina você, eu sou uma pessoa extremamente questionadora, tenho consciência política, então não aceito as coisas com facilidade, nem tenho que aceitar. Então, é lógico, você tem... não significa que no espaço de trabalho todos sejam aplauso geral né. Porque em geral, eu sou muito servidora pública, eu não me vejo como funcionária pública, então tem coisas que eu questiono. Por exemplo, eu sempre questionei os três dias, quando havia, entendeu? Que eu achava um absurdo. E aí, lógico, isso aí não é comum, que o colega vai dizer, “mas por quê?” É um absurdo, por que é que o trabalhador não tinha três dias, por que o professor tinha que ter? Isso significava uma coisa complicada, né. Porque isso, primeiramente, foi feito para as mulheres, para a menstruação, depois todos os homens menstruavam e as mulheres menstruavam, toda a sexta feira era menstruação, entendeu? Nesta sexta e na próxima sexta e na outra sexta, então não foi...

Cristina – Não tinha aulas em três sextas por mês, entendi...

Marina – E assim, a gente acabou com isso no município.

Cristina – E como é que você percebe a função do professor? Na sua opinião? Como é que você vê a sua função?

Marina – Eu acho que é uma das funções mais, assim, fundamentais na vida e que dá um prazer imenso para quem gosta. Eu me sinto assim: eu sou professora porque eu gosto de ser, acho que a minha profissão tem uma função primordial, que é contribuir na construção de cidadãos, e o meu trabalho é voltado para isso, e cidadãos com autonomia. Eu faço um trabalho que faz com que o meu aluno se construa enquanto um ser autônomo. Então eu acho uma coisa fundamental contribuir. Contribuir, porque a gente não transforma, mas contribuir no processo de transformação da sociedade, eu acho que é muito interessante. Você interferir no processo de construção de uma pessoa, porque a gente interfere, você pode interferir de uma forma boa ou não. Mas você fazendo um trabalho com que você proporcione que esta pessoa tenha a capacidade de concluir, de questionar, de

polemizar, de não aceitar o que está posto, de ter opinião própria, sabe? Então, eu acho que isso é fantástico.

Cristina – Hoje, como é que você percebe essa sua relação com os alunos?

Marina – Olha, eu tenho uma relação muito legal, sabe? Meus alunos, assim, eles, sabe, eu sou... eu digo a eles: se você disser assim, a Marina é chata, é o maior elogio que você me faz, agora, se você disser que a Marina não quer nada, a Marina falta, aí você me ofende. Agora, se você disser assim, a Marina é chata... porque na hora que o bicho pega é com a Marina que você se vê, tem algum problema eles me procuram.

Cristina – ...que legal...

Marina – Sabe? E assim, eles sabem, que assim, eu sou da torcida, por exemplo, todo o meu trabalho, ele é feito em sala de aula, então eu *fico no pé*, porque eu acho que essa é a minha função, eu preciso... alguém tem que ter, sabe, mostrar para eles o que é importante, que o trabalho que ele faz não é pra mim, é pra ele, então... então não sabe, porque não vem com “ah, tá bom”. Sabe aquela coisa? Você fez assim... “ah, tá bom”, Ah tá bom, não, ah tá bom, não senhor, pode voltar e fazer de novo, porque não é pra mim é pra ele! Então, assim, tem oito anos que aqui na escola, só no ano passado que eu não fiz, porque o ano passado foi um ano caótico no município do Rio de Janeiro na educação. Mas em 2000, eu tenho uma colega, L.M., a minha colega de Geografia aqui da escola, uma das colegas, né. É assim, a sala de História era do lado de lá, - quando aqui cheguei, em 94, propus às colegas que fizéssemos uma sala ambiente de História e Geografia e ela aqui está até hoje -, então, o material que eu produzia para os alunos, a gente botava nos murais, e eu fazia um trabalho e ela fazia outro e aí um dia ela falou, ah vamos fazer uma exposição. E a primeira nós fizemos aqui na escola, em 2000, porque a direção da escola não se importava muito com isso, era direção indicada e aí a gente teve que ficar pressionando, vamos fazer, vamos fazer, acabamos fazendo num dia só. E quando foi no outro ano a gente já estava nesta sala aqui. Fizemos aqui, mas também, não tive a resposta que esperava.

(pausa para atender celular)

Marina – Mas aí, nós fizemos aqui, mas não teve a resposta que a gente esperava da instituição. Aí eu falei, L.M., aqui não será mais. Que, assim, os meus alunos têm o direito de ver e de serem vistos. Então a gente recebeu um convite da Professora Rosilene Alvim, antropóloga, que conversou com o Professor Franklin Trein, diretor do IFCS da UFRJ, e nós fomos para lá, e nós fomos recebidos de braços abertos. O Professor Franklin nos deu todo apoio, incentivo, participava, ficava na torcida. Um grande amigo! Até o ano retrasado, em 2006, nós tivemos no IFCS uma semana, na 2ª arrumávamos a exposição que acontecia, 3ª, 4ª, e 5ª, às vezes até sexta, trouxe pra você os *folders*. E aí, o que acontece, a gente faz uma amostra, que a gente chama de amostra, porque a gente quer mesmo fazer esse negócio de amostrar, uma amostragem do que a gente produz durante o ano, e a gente tem um carinho tão grande e eles têm um carinho tão grande com a gente, porque não tem nenhum vínculo institucional e nos recebem de braços abertos, mudou, a dois anos mudou a direção, agora é a professora Jessie Jane,

que continua nos recebendo, então a gente passa lá a semana, praticamente, no final do ano, em novembro, o ônibus da universidade vem nos pegar, pegar os alunos, há três anos seguidos eles fazem o nosso material, o nosso folder, o nosso cartaz, fazem o convite, entendeu? E os garotos, a meninada, eles adoram, porque, assim, sair daqui, eles vão com todo gás, porque a gente faz aquele serviço de... “não, você é importante, você... as pessoas... você...” então, assim, eles sentam na universidade e debatem, mesas de debate, entendeu? Um é mediador... a gente faz um evento, faz um evento, não é só a mostra de trabalho, a gente faz três dias seguidos de evento, então a gente arruma na segunda e fica lá até sexta feira. E por que isso? E aí, não há nenhum vínculo institucional, eu não peço nada à Secretaria, nem ao órgão intermediário, a CRE, porque nós não dependemos de permissão para fazer, você está entendendo? Porque assim, se eu vou, se você... você pede, não tem, pra pedir um ônibus é uma dificuldade, então a gente pulou o muro, entendeu? Então a gente pula o muro e faz, sabe, e aí acontece! E aí, é aquela história, eu mando convite... ah, eu tenho muita história pra te contar. Olha, eu, em 2003, eu fiz um trabalho aqui com a garotada, ali é a Marina², está vendo ali? (mostrando foto na sala de aula da visita da Ministra Marina Silva) Em 2003, porque eu sempre trabalho meio-ambiente, eu e L.M., eu sou de História ela de Geografia, mas se você pegar o nosso material, você perguntará: “Ela é professora de quê”? não é? Porque eu acho que é isso, né, você tem... eu não sou professora só de História, como se a disciplina estivesse dissociada do mundo... História não está separada da vida, Geografia não está separada da vida. Então, sempre no dia do meio ambiente, essas datas que são datas que têm uma conotação de formação no sentido da participação, da cidadania, a gente não passa em branco. Em 2002 eu já trouxe para eles a figura do Chico Mendes, andava meio esquecida. No Dia Internacional da Mulher, eles tinham trabalhado mulheres que fazem e fizeram História, que em geral, quando são temas comuns, eu trabalho tema comum com todas as turmas e cada série com um tipo de trabalho. Então eles escolheram mulheres que fizeram e fazem História e uma delas foi a Marina, outra foi a Leila Diniz e outra foi... eles escolheram... Nilze da Silveira... E aí, o que acontece? Então eles já conheciam a Marina desse momento, ainda não ministra, Chico Mendes eles conheciam. Quando foi em 2003, eu tinha combinado com L.M. que ia trabalhar na questão do meio ambiente, só que, aí, eu vejo pela manhã, passa na NBR o lançamento da Conferência Nacional do Meio Ambiente e a Conferência Infanto-Juvenil. Liguei para a casa da L.M. e falei: “L.M., hoje estou mudando a programação, o que eu tinha pensado em fazer”. Porque eu não posso deixar de tocar nisso, porque foi assim, o lançamento foi uma coisa linda. Era a Marina, tinha o Leonardo Boff, tinha a filha do Chico Mendes falando da conferência, e aí, eu cheguei, trouxe aquilo gravado, eu tenho o hábito de gravar, tenho sempre uma fita no ponto. Quando cheguei aqui à escola eles viram. E aí eu falei com eles assim: “Ah, que legal, o que você acham? A gente poderia escrever para a ministra”, dentro desta coisa do exercício cidadão de entender que você, que qualquer um de nós, pode escrever para um ministro.

Cristina – Claro...

Marina – ...vamos fazer uma carta, e o tema era “Vamos cuidar do Brasil”, continua sendo até hoje o tema da conferência, agora vai ter a terceira. E aí, eu

² Foi Ministra do Meio-Ambiente

disse assim: “Vamos escrever para a ministra, dizendo que nós também queremos cuidar do Brasil. Quem quiser escrever a carta, vai escrever agora, eu faço uma correção e a gente manda”. Eu sei que naquele dia vinte e oito escreveram, porque todas as turmas assistiram. Eu peguei as cartas, todas à mão, fiz uma carta, explicando o que era, e mandamos para a ministra. E as cartas são lindas, sabe, porque assim, tinha uma menina que dizia assim “olha, conta isso pro Lula”, porque era início de governo. Bom, aí nós mandamos e foi para o Ministério do Meio-Ambiente. E aí a gente começou a receber e-mail, porque a Marina pegou as cartas e distribuiu, o que chegou...

Cristina – Para o pessoal dela, os assessores...

Marina – Dentro do Ministério. E aí, o que acontece? Cada coisa que chegava, para eles era uma... Eu trabalho com formação e educação de jovens e adultos, professor de formação de formadores de EJA. Às vezes eu trabalho com equipe da Prof. Jane Paiva, na UERJ, o pessoal, às vezes, da UFF, na PUC, o pessoal do Prof. Carmelo, do NEAD. Bom, e aí o que acontece? Eu estava fazendo formação com o pessoal da UERJ em Nilópolis. E aí a gente estava chegando a Nilópolis, num carro que nos levava, assim, saímos da UERJ e fomos e quando estamos chegando na porta da escola, meu celular toca, eu atendo e era lá do Ministério, era a secretária que disse: “Aqui é do Ministério do Meio Ambiente, do gabinete da ministra Marina Silva, a ministra vai ao Rio de Janeiro no dia 25 de agosto e ela vai à sua escola conhecer os seus alunos e a senhora.” Aí ela falou assim, “Olha, o trabalho é seu e eu vou pedir para você dar conta disso”. E, Cristina, eu fiquei parada... e agora? Aí, eu cheguei em casa, à noite... cheguei em casa quase meia noite, vindo de Nilópolis, falei com meu marido e meu marido falou, “sinto muito, a autoridade agora é você, você vai ter que falar com a Secretária. Aí eu saí da minha casa com as cartinhas, com o material todo, as cartas que foram mandadas e fui à SME, nem passei na escola. Porque as pessoas têm uma visão de hierarquia que eu não tenho, porque eu acho que isso atrapalha. Eu tinha que falar com quem? Se a ministra vem para o Rio de Janeiro, eu tenho que falar com quem? Com a Secretaria, não é? Peguei as coisas todas e antes de vir para a escola passei na SME. Aí cheguei no terceiro andar, onde tem o gabinete da Secretária, cheguei na recepcionista e falei, “Olha, eu sou professora, da E. M. M. L., eu precisava falar com a Secretária.” “Ah, tem que ter agendamento”. Eu falei: “Minha filha, eu sei que tem que ter agendamento, mas é uma coisa urgente”. “O que é?”. Eu falei: “A Ministra do Meio-Ambiente vem ao Rio de Janeiro e vai à minha escola conhecer meus alunos”. Eu acho que ela deve ter imaginado que eu era louca...

Cristina – Que era brincadeira...

Marina – “Ah, espera um pouquinho...” Eu sentei e estou esperando, ela foi lá dentro, demorou e aí veio. “A senhora vai ser recebida pelo assessor de integração social”. Então tá, e fui para o outro andar. Aí eu chego lá e conto a mesma história. Ele estava numa reunião, espera. Aí, daqui a pouco ele vem, aí a secretária, eu vi que alguém de lá do gabinete ligou, estou esperando, ele veio, me atendeu e falou para mim assim, “No mínimo é uma coisa inédita”. Eu falei, “Olha eu não quero nada... ela não vem ao Rio de Janeiro, pelo que entendi, conhecer uma escola, uma escola do Rio de Janeiro, ela vem à E. M. M. L. em

função deste trabalho. Eu não queria que isso virasse um ato político, uma coisa complicada”. Muito bem, “A secretária depois vai entrar em contato com a Sr^a., não sei o que lá...”. Isso aqui virou uma loucura, porque aí, lavaram tudo... a entrada aqui da escola são pedras, o original são pedras. Pintaram as pedras, porque as pedras estavam pichadas, mexeram na rede elétrica, isso aqui virou um circo. Os alunos, assim, “Marina, ela vem na nossa sala né?”. Não, aí não dá, tem que ser no auditório. Muito bem. Aí, chega o belo dia, eu falei, “Gente, a ministra, não precisa fazer nada para ela, porque ela tem problema de saúde, basta um chá...” Bom, final da história, isso aí deu um “*titiri tereteté*” na direção que estava aqui na época, e aí – aquilo que eu não queria, acontece –porque ela, ela veio aqui conhecer os alunos...

Cristina – ...que mandaram a carta pra ela...

Marina – ...e foi isso que ela veio fazer. E aí, no dia que ela veio, no dia 25, eu cheguei aqui por volta das onze horas, tinha muita gente aqui... Eu subi, tinha uma mesa com uma toalha, um púlpito, e eu nunca vi aquele púlpito aqui, o que é isso? “Quem falou com vocês que ela vai falar dali?”

Cristina – Imagina...

Marina – E que ela vai sentar nessa mesa? Ela vai sentar no meio dos alunos. Que aí eu tinha feito, olha a coisa como é que é. O teu trabalho tem que ter uma lógica, tem que ter uma linha de conduta, não é? Quando aconteceu isso de mandarem as cartas, a ministra veio ao Rio de Janeiro, no Jardim Botânico, e o Roberto D’Avila tem um programa na TV E, agora é TV Brasil chamado Conexão Roberto D’Ávila, e ele fez duas entrevistas com a Marina, e eu gravei as entrevistas e trouxe para os alunos verem. Ela conta a vida dela. Então, depois que eles viram tudo, eu falei com eles assim, vocês poderiam fazer uns desenhos, né. A intenção era fazer um mural. Só que, quando eles trouxeram os desenhos, era uma coisa fantástica. Então isso virou um livro, nós fizemos três livros. No dia que ela veio era para entregar a ela. Aí eu falei, “Ministra, só que agora nós vamos juntar à sua história este momento de hoje. Então nós fizemos três livros, tudo feito a mão, se você quiser eu te mostro uma outra hora. Então eles fizeram esse livro “Sonhar vale a pena” autora Marina Silva, Ilustrações: Alunos das Turmas 502, 504 e 702, organização Marina C. G. em que a Marina conta a história, eles ilustram e eu organizo. Eu transcrevi toda a fala da ministra, que ela conta a vida dela toda e eles ilustraram todinho. E aí, até aqui, até chegar aqui, quando ela veio aqui. E aí fizeram outro: “Poemas à Marina” depois que a conheceram pessoalmente, e o outro foi “A visita da Ministra”, a avaliação deles da visita dela aqui. Bom, aí o que acontece... e eu com essa história, como a gente ia entrar em agosto, folclore, porque a gente faz também uma atividade, eu e L.M., como a Marina, nas entrevistas dela, ela coloca a questão que você tem toda a mitologia da Amazônia, muito ligada à própria região, quer dizer, o seringueiro sai de madrugada, então tudo que ele ouve, ele cobre cento e cinquenta seringas, então, quando ele vai colocando os potinhos, isso de madrugada, que ele volta depois de algumas horas para colher o látex, o que ele ouve, aqueles sons, isso que faz tudo isso. Mexe com o pensamento mágico. E é a partir daí que eu ia trabalhar essa questão de folclore. Muito bem, aí eu comecei a trabalhar com eles a Saga da Amazônia, música preferida de Chico Mendes, mas eu não estava sabendo que ela vinha. Então,

quando eu recebi a notícia que ela viria no dia 25 de agosto, eles já estavam ensaiando a Saga da Amazônia. Aí eu pensei, vamos cantar pra ela, que aliás, segundo ela, foi a primeira vez que ela ouviu a Saga da Amazônia na íntegra. Das 28 cartas, de cada uma eu tirei um parágrafo, e cada um... porque ela conhecia os alunos pela leitura, mas não os conhecia pessoalmente, então cada um leu um parágrafo... e aí eu fui jogando... os 28 montaram uma outra carta. Então é isso, ela ia sentar... e fiz assim, arrumei em círculo, ela sentaria no meio e eles em círculo e as pessoas no auditório. Não tinha mesa para secretária... não era esse o objetivo entendeu? E foi dessa maneira, saiu desse jeito, eu sob pressão, porque as pessoas... aí teve uma hora, tipo assim, a diretora aqui do meu lado, eu virei para a ministra e falei, “Ministra, estão aqui me pressionando, eu posso continuar”. Ela falou, “Pode”. “Então a senhora me dá o tom”. Ela veio para ficar uma hora, ficou duas horas e meia. Quando a gente sai do auditório, arrumaram um coquetel que não tinha nada a ver com ela, você está entendendo? Então, você fica nessa estrutura, você está entendendo? E se você não tiver autoridade, as coisas não saem como você pretende. Agora...

Cristina – Pelo que você está me contando, pelo que eu estou entendendo do seu posicionamento, tiveram coisas que contribuíram tanto para manter quanto para diminuir sua motivação, mas acho que você conseguia dar o tom...

Marina – Não, porque assim, acho o seguinte, eu acho, que dentro do magistério público, motivos, você tem muitos para que você desanime, mas nada disso, que possa ser... por exemplo, no ano passado era para acabar com o prazer de qualquer um. E a gente reagi, e a gente brigou e a gente continuou...

Cristina – O ciclo...

Marina – Sim, não é o ciclo, é a forma como ele foi implantado, com promoção automática entendeu? A aprovação, que no final do ano a gente acabou tendo que aplicar com o decreto do César Maia, que saiu na véspera do conselho de classe, mas nós brigamos o ano inteiro. Se você partir da lógica dos governantes que você tem tido ultimamente, é aquela coisa de descaso, é o descaso com a educação, é o descaso com o profissional, você tá entendendo? Quer dizer, o que acontece aqui neste espaço, ele é nosso. As pessoas ficam lá encasteladas em seus espaços, eu não entendo como é que um Secretário de Educação, como é que uma chefia de uma coordenadoria não tenha um pé dentro da escola, você tá entendendo?

Cristina – ...que pelo menos não tenha passado por...

Marina – Você está entendendo? Porque, assim, quem vive aqui com a garotada, somos nós, então a gente conhece cada um, você olha no olho, você briga, você dá bronca, você faz carinho, você dá beijinho, mas é você, entendeu? É você e eles, olho no olho. Isso é uma relação... e aí, assim, eu acho que este relacionamento, mesmo que qualquer outra coisa possa querer ser um balde de água fria, para mim ele reverte o contrário, que aí te dá mais vontade de você entrar na briga. Que é um prazer, assim, eu trabalho porque eu gosto, eu trabalho porque eu acredito, eu tenho compromisso entendeu? O meu compromisso com essa meninada... e aí pode... e aí a gente também... existe a resistência...

Cristina – ...é, existe a resistência. O que diminui essa motivação são essas questões políticas, né, essa questão de descaso, questão da estrutura, enfim, não sei. Mas o que contribui pra manter você motivada, então, é esse contato com aluno, esse olho no olho...

Marina – O que contribui é o seguinte, eu acho que é estar viva, entendeu, estar viva é o que contribui. Eu não consigo, assim... eu assim, daqui um pouquinho, eu posso me aposentar. Eu ainda não consegui pensar nisso. Eu não sei como é, eu não sinto o peso... eu fico, assim, impressionada, como é que as pessoas, assim... quando eu vejo um colega fazendo conta o quanto falta para se aposentar, contando e aquilo, assim, amargurado, que não chega aquela hora. Aquilo me incomoda, porque, assim, eu acho que aposentadoria... eu não sei quando eu vou me aposentar, uma matrícula eu já me aposentei, até porque havia necessidade, as coisas vão mudando, também você tem que ter um tempo maior para outras coisas, mas eu não consigo ainda me ver fora da escola, sabe por quê? A escola passa por meus poros, essa relação passa pelos meus poros, é uma coisa impressionante e eu não consigo ver isso. Então, assim, eu estou viva, eu tenho um prazer imenso no que eu faço e isso me instiga, sabe, aquela coisa de você estar, assim, vivenciando cada dia um dia diferente do outro, sabe? Por mais, a falta de estrutura que a gente tenha, a gente sabe que a escola hoje, o processo de dilapidar a rede pública é uma coisa terrível, você não tem estrutura, é você e os alunos. Você não tem quem te dê um suporte no corredor, que você não tem inspetor de aluno mais, você não tem um coordenador de turno. Uma escola tem que ter um coordenador de turno, que é quem coordena para uma escola andar, não é? Então, todas estas e outras dificuldades que a gente tem somos nós que damos conta. Então não adianta vir com um pacote de cima que ele chega embaixo e não funciona. O meu problema não é o ciclo, o meu problema é como ele foi implantado, esse que é o problema, esse que é o problema, implantar de cima pra baixo, sem perceber o que se precisa pra tudo isso, há um bom tempo que a gente está com um problema sério com a garotada, a meninada está saindo da escola com problemas sérios de leitura e de escrita, todo mundo sabe disso, não é? Quer dizer, o discurso de que o ciclo inclui, inclui como? Vai excluir quando? Então, são muitas questões. Agora, se a gente for... o ano passado, o que a gente viveu de desrespeito e a gente conseguir reverter isso com a meninada. Que você dizer para um adolescente, para uma criança, que ele tem que ser responsável por ele e perceber que tudo isso que está sendo feito, que é contra ele, que não é a favor dele, se ele não der a volta nisso o prejudicado é ele, sabe, é você responsabilizar demais uma criança e um adolescente, você está entendendo?

Cristina – É verdade.

Marina – Quer dizer, ele tem que estudar porque ele tem que perceber que aquilo é importante, não é assim, não é? A cobrança que ele vai ter na vida não é dessa maneira e a gente teve isso muito sério, então, assim, isso pra mim, são esses desafios, não me derrubam...

Cristina – Pelo que eu estou notando, há fatores decisivos que apareceram na sua vida que mantiveram você na profissão docente.

Marina – Como assim?

Cristina – Tem, coisas que te marcaram muito. A visita da ministra, não como a visita da ministra em si, mas de ver o trabalho das crianças sendo reconhecido, o seu convênio com o IFCS.

Marina – Não é nem um convênio, é um acordo de cavalheiros, é uma acolhida...

Cristina – Quando você percebe que não tem um espaço, você, me parece ser uma pessoa assim, o desafio não te abate.

Marina – Não...

Cristina – Você encontra uma estratégia para dar a volta por cima...

Marina – Ah sim, é verdade...

Cristina – E esta estratégia acaba se revelando uma alimentadora...

Marina – Eu acho que eu tenho um poder de articulação bom, sabe, eu percebo isso assim, eu tenho essa facilidade de perceber algumas coisas, de articular, me encantam muito os desafios no processo educativo. Eu sempre fui uma profissional, que eu nunca fui uma profissional fechada dentro do meu espaço, eu participei de mudanças na educação. Por exemplo: a implantação de Conselho Escola Comunidade, eu participei de toda a discussão, eu ia para a Secretaria de Educação como professora regente, participar do processo de discussão...

Cristina – Você acha que isso é uma coisa que facilita para o professor não ficar amargurado e expandir, sair de dentro da escola e...

Marina – Eu acho que isso facilita na vida de qualquer cidadão, qualquer pessoa. Agora, isso é uma coisa que você aprende, quer dizer, eu acho que o exercício de ser cidadão você aprende em qualquer situação, seja como professor ou qualquer outro cidadão. (...) participação e organização são fundamentais na vida de qualquer um. Então eu acho que isso para mim é uma coisa... Dá uma paradinha, Cristina?

(pausa para outro grupo de alunos perguntar sobre a possibilidade ou de adiantar o tempo ou liberar a turma. Marina diz que não pode liberar a turma porque tem dois tempos com eles, vai perder muita aula.)

Marina – Onde é que eu tava, hein?

Cristina – A gente estava falando desses fatores que contribuíram para você se manter atuando como professora, as coisas que te mantiveram motivadas...

Marina – Eu acho que é isso, eu acho que o fato de eu ser professora, que eu quis ser professora, entendeu? Aí eu acho que tudo veio junto. Quer dizer, nada, nessa minha vida de 35 anos no município, me faz recuar. Às vezes eu encontro colega, eu moro em Vila Isabel e Vila Isabel é uma festa, uma província...

Cristina – Uma vila...

Marina – É uma província. Eu moro na 28 de Setembro, então eu desço, encontro um: “Ah, você não se aposentou?” Eu digo: “Não, uai, como eu vou me aposentar? Eu nunca pensei nisso”. Entendeu? Porque assim, é aquela coisa assim dessa amargura, que eu acho que o próprio sistema produz isso. Que na medida que você não tem amparo. Que você não tem condições... agora, aí pra mim me dá mais vontade ainda de... não sei...

Cristina – Essa vontade, você acha que vem desse seu compromisso da construção desse cidadão?

Marina – Eu acho que sim, também ...

Cristina – Que isso fica muito forte na sua fala...

Marina – Não é uma coisa espiritualizada, não, eu acho que é isso, é...

Cristina – Porque quando você fala da...

Marina – Se eu percebo... eu acho que eu tenho muito ainda pra contribuir.

Cristina – Perfeito...

Marina – Eu acho que estou na minha maturidade.

Cristina – Maturidade profissional...

Marina – ...e eu acho que você vai amadurecendo cada vez mais. Eu não sinto aquela coisa assim, o peso, em que puxa vida, você está dando aula desde 72... mas eu não sinto isso! Você está entendendo? Eu começo, cada trabalho que eu faço, ele assim... pra mim é como se eu estivesse dando... eu começo cada ano letivo como eu comecei em 72, só que com mais...

Cristina – Experiência...

Marina – Eu tenho o acúmulo de vivência, de experiências, entendeu?

Cristina – Isso e bom...

Marina – Então, esse acúmulo faz com que eu me sinta mais à vontade, você tá entendendo? E não tenho vontade ainda de... esse ano, a gente começou o ano aqui... a história de Luther King., trabalhei feito doida aqui na escola nesse período. Já começamos o ano fazendo exposição na biblioteca estadual. O consulado americano fez lá uma exposição sobre ele, quando a gente foi convidado para ir à abertura e ficaram sabendo que a gente desenvolvia o trabalho sobre ele e nos convidaram. Aí eu tive que montar o material pra lá. Então essa coisa de... e eu assim, eu assumo aquilo com tanta responsabilidade, sabe? Assim, é a dedicação...

Cristina – É, eu achei curioso, que quando eu telefonei pra você... “Cristina”, “Da onde?” “Da PUC”. “Ah, então a pauta é educação, já sei”. (foi o marido que atendeu)

Marina – Mas você não conhece a Cristina, nem eu conheço pessoalmente.(o marido responde). Ah, mas a pauta é educação.

Cristina – É, eu falei “Eu estou vendo que o senhor conhece bem a sua esposa”...

Marina – Ele participa também. Aí a garotada, quando tem exposição, ele carrega tudo, a garotada já pergunta sobre ele. “Ele está trabalhando, depois ele volta”. A gente tem um bom relacionamento, meu marido é professor por formação, mas ele não dá aula, nós estudamos juntos.

Cristina – Vocês têm filhos?

Marina – Não, não, não tenho, porque eu estou no segundo casamento... nós estudamos juntos.

Cristina – Que beleza... Agora, assim, falando dessa sua trajetória, desse ser professor, da Marina de 72 até agora, pelo que me parece você manteve essa ótima relação com os alunos, fica mais à vontade, essa experiência acumulada, esse domínio, né? Com os seus colegas, tem diferença nessa relação do começo até hoje?

Marina – Em que sentido?

Cristina – Você também fica mais à vontade, a relação com eles mudou, como é esse trabalhar com um colega de outras disciplinas, da mesma disciplina...

Marina – Eu acho assim... eu acho que o dia-a-dia da escola, da instituição escola, é muito complicado. Não é uma coisa fácil. Porque você vai ter sempre um grupo que está a fim de fazer e outro que não está a fim de fazer. Numa instituição pública em que você não tem um patrão presente de uma forma mais, como eu diria assim, não é bem repressora o termo que eu quero utilizar não...

Cristina – De cobrança?

Marina – Tipo uma cobrança? Essa coisa fica muito solta.

Cristina – Você está falando da história dos três dias...

Marina – Entendeu? É uma coisa que não é muito fácil. Então, como é que lido no espaço instituição escola? Eu toco o meu barco, eu faço o meu trabalho. Aqueles que querem estar juntos, a gente está junto, os que não querem estar junto, a gente vai levando. Eu estou sempre disposta a fazer, eu estou sempre disposta a contribuir, aqui na escola eu faço uma cobrança, desde que eu estou aqui, da participação dos pais, porque não é só aqui, eu que participei de toda a construção conselho escola comunidade, que não existe, os CECs hoje não funcionam, os CECs hoje são simplesmente, na minha avaliação, um carimbo de CGC, que para

que a escola possa receber verba, você tem que ter CEC funcionando e CEC, como um grêmio, é uma coisa que você constrói. Eu quando fui do CEC aqui desta escola, até jornal a gente teve, boletim. É uma construção de participação efetiva, e participação efetiva, ela dá trabalho. Então, jamais eu vou assumir uma representação no lugar de uma representatividade, se o trabalho que eu estou desenvolvendo, dentro do organismo, se não for representativo, não tem porque existir e a representatividade é um ir e vir. Você não pode perder oportunidades, se você tem um espaço-escola, o CEC é um organismo de organização da escola. Se ele não funciona como ele deveria funcionar, não precisa nem existir! Um grêmio dentro de uma escola, se não for um órgão efetivo, não tem porque existir. Isso, você constrói, é um trabalho de aprendizado, muitas das vezes é um trabalho didático, correto? Desde que eu entrei na E. M. M. L., que eu faço um empenho grande pela participação, mas é difícil. Porque para que você invista na participação, primeiro você tem que estar disposto, eu não posso me sentir funcionária pública, eu tenho que ser um servidor, eu não posso estar preocupada em bater o meu horário que está na minha hora, porque tem coisa não depende da sua hora...

Cristina – ...vai ultrapassar...

Marina – ...toda a participação, toda organização, você tem que ter uma disponibilidade para estar, e aí é complicado. Então, você não é unanimidade, mas os meus maiores amigos eu construí na educação. O meu relacionamento de amizade mais importante foi construído na educação, e construído neste processo de luta. O processo de luta dentro do espaço da educação, eu acho que ele me construiu, inclusive, como pessoa. Porque ele me deu margem para desenvolver todo o meu potencial político, a colocar em prática aquilo que eu acredito...

Cristina – É... Entendi. Você já falou, aqui pra mim, como é que você progrediu em relação a esse saber fazer. Acho que você reflete bastante...

Marina – ...que quanto mais você... é um investimento. Por exemplo, o meu trabalho, sempre foi um trabalho criativo, eu não sei fazer um trabalho que não seja criativo, por isso me instiga tanto. Por exemplo, quando a gente está pensando uma coisa, eu já estou, sabe, elaborando, como é que eu acho que deveria ser, como é que eu vou investir dessa maneira, como é que eu vou... e aí a gente vai, você vai crescendo, porque tudo aquilo que é criativo, você não tem limite. E isso vai te empolgando. Se você pegar essas amostras, que nós temos, eu e L.M., vou dar para você, eu e L.M., nós temos muito material guardado. Quando a gente senta e começa... que a gente até

Cristina – ...já escreveram, Marina, já publicaram?

Marina – Não, a gente até ia ter uma página na Internet, a gente tinha recebido essa proposta do IFCS, mas acabou que a gente não conseguiu dar conta. Quando a gente senta e começa a folhear aquele material, vai te dando, assim, uma emoção... e a garotada, eles procuram muito a gente, os ex-alunos nos procuram, de vez em quando eles estão aqui, e vêm reclamar da diferença de tratamento, de convívio, de relacionamento na escola de 2º grau: “professora...” e eu digo “Ué, você não reclamava aqui?...” lá o(a) professor(a) “não conversa com a gente,

Marina, chega lá nem conversa...” Porque esse vínculo, essa liberdade, acho que é o que move, então, eu acho que tenho prazer no que eu faço...

Cristina – É, a gente percebe isso...

Marina – Então, não sei. Eu não sei se é um defeito...

Cristina – Não, é uma qualidade...

Marina – Eu não sei, sabia? Às vezes eu fico pensando que não é possível, tem dias que você... a sua energia fica toda aqui, você sai daqui vazio, sabe? Mas quando você chega em casa, toma um banho, bebe uma aguinha gelada, no outro dia você fica pronto para começar tudo outra vez. Até quando eu não sei, Cristina, mas por enquanto tem sido desta maneira..

Cristina – E essa parte da... falando assim, dessa parte mais, do chão da sala de aula, você é uma professora de História bem característica, parece que faz um trabalho bastante interdisciplinar, está expandindo as fronteiras da disciplina. Já era assim no início? Como é que você foi construindo esse domínio pedagógico...

Marina – Olha, eu acho que uma avaliação que eu tenho minha é que, desde a escola Normal eu já tentava fazer uma coisa diferente, eu tenho essa clareza comigo. Eu nunca me conformei com o “pão-pão, queijo-queijo”. Eu tenho coisas, engraçado, eu tenho uma bandeira de uma escola, eu fiz uma escola de samba com a garotada lá na Ramiz Galvão, a primeira escola em que trabalhei, e eu tenho uma bandeira que eles pintaram, da nossa escola de samba, que eu guardo aquilo ali comigo. Me lembro, de eu dando aula lá em Realengo, lá em Malé, indo ao CECIGUA, que era Centro de Ciências da Guanabara, que funcionava ali atrás do colégio João Alfredo, não sei mais se isso existe, e nessa época tinha um projeto... é sempre assim, eu nunca fiquei fechada, tem alguma coisa eu quero saber, me interesse, dentro do processo da educação eu sempre procurei toda novidade, eu sempre procurei estar informada e participando. Nesta época teve um projeto chamado Projeto 3, eram três cursos que a gente fazia e um foi no CECIGUA. Eu me lembro que eu saía do CECIGUA com uma lupa, para ir para Realengo com aquela lupa, então eu levei a lupa, comprei palma-de-santa-Rita para cada aluno, você imagina, quarenta alunos, para dissecar a flor, ver as partes da flor, todas as partes, e montar numa fichinha.. então, eu nunca me conformei em pegar o livro didático e... sabe? “ah procura um exercício” não. O trabalho de ensino, se não for criativo, se ele não acrescentar algo mais daquilo que está posto... e no trabalho de História eu tenho uma coisa, assim, L.M. também faz muito isso, a gente ressignifica símbolos, ressignifica artefatos do cotidiano, objetos que se transformam em instrumentos de registro, da sistematização do assunto trabalhado, de arte, por exemplo, um prato de papelão vira um prato de porcelana, com a Revolução Francesa, A gente vai criando, a gente às vezes senta, a gente tem um caderninho, nosso caderninho de sonhos, de ideias. Aí a gente senta e a gente vai pensar o que a gente vai fazer. Tem uma ideia, a gente já anota no caderninho para não esquecer.

Cristina – Ai que ótimo isso...

Marina – A gente, no nosso caderninho, vai anotando as coisas. Depois se telefona no final de semana, “L.M., eu estou com uma idéia assim, assim e assim, vamos fazer isso? Olha tenho assim, assim e assado, então vamos fazer? Vamos fazer.” E aí vai, como eu estou te falando, vamos crescendo...

Cristina – O que está me marcando muito na sua fala é que você não tem um exercício solitário, você tem um exercício solidário, se encontrar alguém pra fazer com você...

Marina – Ah sim, agora, se não tiver ninguém, não significa que eu não farei...

Cristina – ...eu notei, isso dá pra notar, mas que você gosta de...

Marina – Agora, esse exercício solidário, tem que ser de alguém que tenha esse pique, por exemplo, eu e L.M., a gente tem esse pique. Você imagina, a gente sai daqui, montar um folder, montar um catálogo. Se a gente ficar preocupado com as nossas quatro horas e meia a gente não faz isso. É uma trabalhadeira, que às vezes a pessoa que não vive não sabe o que é. Você imagina, eu, L.M.e meu marido, saindo da Faculdade de Educação, teve um ano que a gente saiu do IFCS e foi... a sub-reitoria de extensão nos convidou para ir à Praia Vermelha. Então nós fomos para a Faculdade de Educação. A Amostra foi lá. E aí, uma professora da Faculdade de Educação disse assim, “você não poderiam ficar até de noite, para fazer uma turma?”. Então a gente ficou lá até dez da noite, e a gente fica o dia inteiro. Aí, um dia, nós saímos de lá dez e meia da noite, fechando a porta da faculdade e saindo, quer dizer, um outro profissional, eu não estou culpando não, mas estou dizendo, não tem essa disponibilidade, que nesta hora a gente não vê isso, entendeu? Porque, o que a gente está fazendo, para nós, e tão prazeroso, é tão gostoso, você ver a garotada animada com o que está acontecendo, que a gente transcende essa preocupação de, “não é o meu horário”, entendeu? Você faz das tripas coração, faz loucura. Na verdade, não que a gente, com isso, impeça o outro, não, mas eu não posso, também, me limitar em função do outro, tá entendendo? Por exemplo, para montar a exposição aqui, nós saímos daqui às nove horas da noite, o dia inteiro aqui! Outro colega talvez... eu me responsabilizei por montar, vou montar. Nós ficamos aqui até nove e meia, dois dias seguidos, em casa você trabalha pra caramba, até você organizar tudo. Agora, se o outro não está nesse pique, eu não posso exigir dele, mas também eu não posso ficar esperando que ele chegue a esse pique para que a gente possa desenvolver o trabalho. Então a gente vai tocando o barco. Agora, e óbvio que trabalhar em equipe é muito mais saudável. Então, e assim, se você consegue contaminar o outro, ótimo.

Cristina – A experiência que você teve, da direção no CIEP, foi uma experiência de equipe...

Marina – Exatamente. Às vezes as pessoas falam assim: “Você não quer se candidatar?” Não, eu já fui feliz”... Entendeu, eu não posso... eu acho que dirigir escola hoje é loucura, é loucura ...é loucura...

Cristina – Teve, assim, você já está um tempo, bastante considerável em educação. Você entrou na época que tinha esses concursos para entrar no Normal,

enfim. Como é que você sente, com essa visão que você tem de função de professor, teve diferença com a clientela que entrou, mudou alguma coisa?

Marina – Mudou. Mudou porque a sociedade mudou.

Cristina – Perfeito, claro.

Marina – Agora, isso para mim não é nenhum problema, não é problema algum. Eu acho que nós, profissionais, é que devemos acompanhar as mudanças. E muitas das vezes a escola ainda se mantém dentro de uma redoma. A realidade lá de fora, de hoje, é diferente da realidade de trinta anos atrás, é lógico. Você vivia uma ditadura, mas hoje você tem outra questão, você está numa democracia, mas você tem outras ditaduras. Você tem a ditadura do tráfico, você tem a violência batendo à tua porta, você tem uma criançada que tem que sair daqui correndo, porque tá, lá a comunidade, lá, sabe, a polícia chegou no morro, outro dia, um menino, eu estava na secretaria, ele pediu para telefonar. “Mãe, posso ir? Já saíram daí?” Tá entendendo? Quer dizer, isso, é lógico que mudou, essa meninada nossa, ela está sendo formada, sendo criada, dentro dessa violência. Até trabalhar... você que trabalha em escolas próximas às comunidades, é meio complicado. Agora, isso, quer dizer, a mim particularmente, questiono muito a violência no espaço da escola, o que é isso? Essa história de que hoje a escola é muito violenta, os alunos são muito assim, sabe? Eu acho que depende muito, quer dizer, não é que não exista, depende também da relação que você estabelece. Você pode manter a autoridade, que é o que eu faço, mas eu consigo falar na mesma linguagem. Eu trabalhei durante muito tempo com menino de rua, no PEJ, quando eu estava no PEJ, eu trouxe para dentro do espaço meninada de rua do Rio de Janeiro. Então, eu nunca deixei de buscar, de viver aquelas situações com nenhum tipo de preconceito, entendendo, tentando entender, porque, como é que a escola pode acolher. Porque 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 exclui. Quando um aluno chega na matrícula, e alguém fala assim “ih, esse menino que vem aí, hummm... não vai dar certo... e lá na comunidade está ligado lá no movimento”. Não me interessa! Ele aqui 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. Agora, eu não posso já, 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, sabe, eu dou espaço, também no conselho de classe, depois do conselho, faço um balanço para a turma eu digo o que aconteceu, como é que foi, qual foi o conceito que eu dei, porque que eu dei, pergunto se concordam com o resultado. Aliás eu só acredito em Conselho de Classe Integrado, em que toda a comunidade participa, mas aqui na escola não acontece. Bom, essa é outra conversa. Pergunto: Concordam? Não concorda, você vai ter que me convencer do contrário. Porque eu avaliei você dessa e dessa maneira, por isso, isso e isso, e aí, quem discorda do meu conceito? Se você discordar e me convencer, eu troco, você está entendendo? Agora, autoridade, eu tenho que ter, cara! Porque, senão, quem vai ter? Na sala de aula quem manda, nesse sentido, sou eu, eu não vou permitir que alguém chegue aqui para ditar normas e regras, não, aqui, esse espaço, é nosso. A autoridade aqui, enquanto eu estiver aqui, sou eu. Jamais permiti que na minha sala de aula

entrasse um guarda, um... não! “Quer falar alguma coisa? O senhor me aguarda lá embaixo!” Porque quem tem que manter, quem tem que ter autoridade? Sou eu! Nem pensar!

Cristina – Pra gente encerrar, de todos esse anos, 35, quase 36...

Marina – ...Em setembro eu faço 36, é brincadeira né?

Cristina – É uma vida linda, isso sim!

Marina – É brincadeira? Agora, sim, você vê, eu não me sinto, nesses 35 anos, que eu carrego eles, entendeu? Porque se eu tiver que sentir que eu carrego, é muito mais que 35. Porque como eu fui uma pessoa muito atuante, eu não carrego só a sala de aula, eu carrego a formação, eu carrego a participação, no sentido de construir uma categoria participando, eu participei de comissões paritárias, comissões de negociação... com os governantes, então, olha só o peso né? se eu for pesar isso eu estou roubada! Agora, eu não sinto isso, sabe?

Cristina – Você chegou a fazer extensão, especialização, mestrado...

Marina – Extensão sim. Alguns cursos. Olha, eu tenho uma coisa assim, eu tenho uma certa questão com mestrado, um dia pretendo, acho que vou fazer. Mas eu sempre imaginei, assim, como eu sou uma pessoa... não sou autodidata, mas sou uma pessoa muito interessada em tudo que diz respeito à educação e com a minha profissão, então eu sou uma pessoa que estou sempre buscando informação, leitura e essas coisas todas, eu também trabalho com formação. E aí, o mestrado pra mim...

(outra interrupção)

Marina – ...não sei do que estava falando...

Cristina – Pois é, aí... vamos lá. A gente estava vendo essa questão da formação, do mestrado, e aí você começou...

Marina – Ah, aí, assim, eu sempre botei na minha cabeça que eu iria fazer mestrado quando eu me aposentasse. Mas eu tenho um problema, uma certa crise, vamos dizer assim, com Academia, que é a seguinte: tem uma coisa com os mestrados, eu até vou fazer, mas, sabe uma coisa que me incomoda na Academia? Aquela arrogância acadêmica, entendeu? A Academia não é a única formadora. E outra coisa e a seguinte, eu não sei como, eu fico muito impressionada, quando eu vejo uma pessoa muito jovem, não pela juventude, que jovem eu acho que sou demais. Eu vejo assim, sem nenhuma experiência, pessoas saem da graduação, se jogam no mestrado e depois são doutores. Eu me pergunto, doutor de quê? Então, como eu sou uma pessoa muito envolvida com muita coisa, eu achei que eu deveria deixar para mais tarde, quando eu tivesse o acúmulo de muita coisa para aí sim, em cima desse acúmulo que eu tenho, eu trabalhar, para eu contribuir para a Academia. Parece pedante? Não é não. É só constatação! O que eu venho construindo, o que eu venho acumulando, aprendendo, trocando, perguntando, desconstruindo, o sujeito que tenho sido na Educação, deve ter alguma utilidade

para a Academia. Como eu sou da Vila, “modéstia à parte”, eu venho fazendo história. Orgulho mesmo, eu tenho, é de ser Educadora!

Cristina – Mas você tem umas produções muito legais, você podia...

Marina – Sim. As coisas foram se acumulando, se acumulando e eu não dou conta. E aí eu espero, pode ser, não estou fechada para isso não, sabe?

Cristina – Mas também um mestrado, assim, você fez duas graduações...

Marina – Isso. E quase fiz a terceira, que foi Pedagogia, que eu parei, porque quando eu trilhei pela questão da formação interna da escola, a UERJ abriu aproveitamento de estudos, e aí eu me inscrevi junto com um grupo... quando saiu fiquei um pouquinho, dois anos e meio, mas depois, não agüentei, porque eu acho que eu tinha mais experiência em algumas coisas e aí eu parei. Mas fiz Extensão, como, por exemplo, assim por questão de estar na UFF, uma questão ligada ao SEPE, “Formação Continuada – Multiplicadores em Extensão” UFF/SEPE, mas assim, não sei, qualquer hora dessa eu me animo.

Cristina – Agora, com tanto tempo de experiência, agora, quase 36 anos, o que ficou nesse tempo todo e o que você dispensou? O que você considera permanente?

Marina – Olha, está ficando, ainda não ficou, está ficando.

Cristina – É, o que está ficando...

Marina – O que continua ficando. Sabe o que eu dispensei? A mediocridade, isso eu dispensei. Eu acho que em qualquer profissão, sabe? Ela existe. Então, a mediocridade, eu dispensei, seja ela de que instância for, seja da esfera governamental, ou seja... sem nenhum assim, sem nenhuma modéstia não, mas eu acho que estou sempre aprendendo, o que me vale, o que me torna com sentimento de juventude, que acho que é o que eu tenho, eu nunca me preocupei com esta questão, até porque eu acho que a noção de juventude hoje, tem que ter outra modificação. Mas essa troca. Então a troca, no dia-a-dia, com essa meninada, essa garotada é quem me põe esse gás! Então, o que me incomoda é todo processo que tenta fazer de você um ser medíocre, e dentro do espaço da educação ele existe, ele existe...

Cristina – Obrigada...

(a professora começa a mostrar materiais produzidos por ela e pela colega)

Marina – ...fui buscar fora, eu fui buscar com quem poderia me dizer. Então eu fui buscar as ONGs e por intermédio dessa busca, nós tínhamos um projeto chamado IPE, Investigação e Pesquisa em Educação, que depois ele passa para o Instituto Brasileiro de Inovações em Saúde Social _ IBISS e fiquei nesse trabalho durante dez anos, saí agora em 2004. Trabalhava com a Formação de Educadores Sociais.

Cristina – Nossa, mas aí, você entrou isso, em que período, no final da matrícula em PII, quando você saiu da...

Marina – Não, não, não, trabalhando aqui, trabalhando no PEJ e trabalhando lá. E é também uma coisa muito interessante, que aí eu fui buscar com quem tinha o entendimento, aquilo que acontecia com a meninada de rua, sabe, com as meninas, com as adolescente, com a menina grávida, aquilo que a educação não sabia me dar. Em 94 você discutir o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 94, as pessoas não sabiam o que era isso, em 93 você chegava dentro da escola, “ah o ECA”, “o que é o ECA, quem é ECA”. Me lembro que eu lancei... foi no PEJ, eu era P.O., nós fizemos um trabalho com o Estatuto da Criança e do Adolescente e aí nós colocamos assim na escola: “O ECA vem aí”, e tinha colegas que perguntavam: “Mas o que é o ECA”? Entendeu? Então assim, eu acho, que algumas coisas, você acaba, até por esse estar com o pé no mundo, você acaba até, fazendo uma coisa que não é para ser pioneira, acaba sendo pioneiro, entendeu? Umass discussões que você traz. No ano retrasado eu participei, do projeto A Cor da Cultura, eu sou a dinamizadora do a Cor da Cultura aqui na escola. Eu acho que vai saindo assim, vai à luta. O que não falta nesse mundo é coisa para você fazer, construir e contribuir e aprender e trocar, isso é fundamental, tem que estar sempre aprendendo. Aí você acha que eu posso me aposentar?

Cristina – Não, concordo plenamente.

Marina – Impossível, eu ainda não sei como é que vai ser isso...

Cristina – Revista da Revolução, ai que bacana...

Marina – Tem muitas dessas coisas que tem aí...

Cristina – “Você é a História”, “Somos Todos Arqueólogos”, ah, que lindo!

Marina – Olha, essa aqui foi a UFRJ que fez para nós, o convite, o catálogo e o cartaz. O cartaz eu não trouxe, eu tenho o cartaz em algum lugar para trazer pra você.

Cristina – Ai, que lindo esse...

Marina – E os alunos... O mais interessante disso aqui, é que os alunos participam de tudo. Eles estão no folder, eles estão nos debates. Por exemplo, a capa, são os alunos que fazem, eles fazem como se fosse um “concurso”. Todos desenham o tema e eles escolhem o desenho tema da Amostra.

Cristina – Nossa, que lindo...

Marina – Ah, esse aqui foi muito interessante. Isso aqui, na quinta amostra, o André Trigueiro foi convidado, o professor Franklin: “vamos convidar o André Trigueiro pra vir pra mesa”. Aí nessa, nessa... ele falou assim, “posso fazer uma...” no final do debate era a questão... quarta, cadê a quarta que foi esse “Cuidar do Mundo: exercício cidadão” foi quando da história da Marina. Aí o

André foi para a mesa de debate sobre a questão ecológica, e ele disse assim: “Eu posso fazer uma proposta a vocês ? Um tema para o ano que vem, que tal Consumismo?” Eu falei “Tá topado”. Então essa aqui... aí foi “No Mundo do Consumo, Consumir sem Con-sumir o Mundo”.

Cristina – Legal...

Marina – Essa foi na Faculdade de Educação.

Cristina – Que lindo...

Marina – Isso tudo a gente tem filmado.

Cristina – Muito interessante...

Marina – Essa aqui é a sexta. Ah, essa daqui, olha, a gente entrou no Almanaque do Aluá. Nós estamos no Almanaque do Aluá. Você conhece o Almanaque do Aluá?

Cristina – Não

Marina – Aí o pessoal do Sapé foi lá na nossa amostra e aí nos convidou para escrever uma parte do almanaque sobre as Amostras.. Posso depois te mostrar o almanaque. Vai lá no NEAD: “Me empresta o almanaque para dar uma olhadinha?”

Cristina – Tá...

Marina – Que eu não trouxe hoje. Aí aqui, olha nós aqui, a gente tá aqui no almanaque, falando das amostras. E aqui, olha só, aí, olha o convite...

Cristina – Nossa, que lindo...

Marina – E tem ainda o cartaz, alguns eu botei como “Bichos e você”.

Cristina – É, muito bacana...

Marina – Ah, tem muita coisa... Deixa eu te dizer uma coisa assim, eu só queria te dizer uma coisa, eu acho que tudo isso que acontece, acontece pra mim com muita humildade, não tenho nenhuma pretensão. As pessoas se encantam, o que me move sou eu a garotada, somos nós, eu e L.M. e a garotada. “Por que você não faz assim?” Eu não quero saber de multieducação... entendeu? Isso não me encanta, o que me encanta é o que produz pra nós e o que reflete pra eles, o resto para mim não tem a menor importância, o que importa é que eles estão aqui e a gente, sabe, o que surge aqui desse espaço e que isso reflete na vida deles. Que eu tenho certeza que no futuro, com certeza alguma coisa há de ficar.

Cristina – Com certeza, com certeza...

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)