

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Simone dos Santos Pereira

Por que os professores permanecem na profissão?
Trajetórias de docentes do Ensino Fundamental da
Rede Municipal de São Paulo

Versão corrigida

São Paulo
2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Simone dos Santos Pereira

Por que os professores permanecem na profissão?
Trajetórias de docentes do Ensino Fundamental da
Rede Municipal de São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Elizabeth dos Santos Braga

Esta pesquisa foi realizada com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

São Paulo
2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 371.1
P436p Pereira, Simone dos Santos
 Por que os professores permanecem na profissão? Trajetórias de docentes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo / Simone dos Santos Pereira; orientação Elizabeth dos Santos Braga. São Paulo: s. n., 2017.
 170 p.;
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Permanência na docência 2. Trajetória de vida 3. Formação de professores 4. Perspectiva histórico-cultural 5. Evasão docente I. Braga, Elizabeth dos Santos, orient.
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: PEREIRA, Simone dos Santos.

Título: Por que os professores permanecem na profissão? Trajetórias de docentes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Elizabeth dos Santos Braga

Instituição: Universidade de São Paulo Assinatura_____

Profa. Dra. Teresa Cristina Rebolho Rego de Moraes

Instituição: Universidade de São Paulo Assinatura_____

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Instituição: Universidade Estadual de Campinas Assinatura_____

*As chances de parar essa máquina infernal
repousam em todos aqueles que, detendo
algum poder sobre as coisas da cultura, da arte
e da literatura podem, cada um em seu lugar e
à sua maneira e, de sua parte, por mínima que
seja, jogar seu grão de areia na engrenagem
bem lubrificada das cumplicidades resignadas.*
(Pierre Bourdieu)

Aos meus pais, tia Alaíde e Naza...

A todxs xs professores que insistem, persistem, resistem...

Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu pai Antônio, meu melhor amigo, e à minha mãe Nair, por seu amor incondicional. Amo vocês.

Fico grata também às pessoas da minha família que contribuíram direta ou indiretamente com a pesquisa. À Carla, à Naza, à Nina, ao Jonas e à minha madrinha Regina que, entre outrxs, sempre me apoiaram. Agradeço, entre outras coisas, o carinho, o suporte e a paciência.

Obrigada, Beth, pela dedicação e momentos de orientação.

Realmente esta pesquisa não existiria sem vocês, Núbia e Cuper! Obrigada por todos os momentos compartilhados.

Agradeço a todxs da EMEF Solano Trindade (professores, funcionários e estudantes) que me receberam muito bem ao longo do processo.

Também agradeço aos professores da banca da qualificação e de defesa Guilherme do Val Toledo Prado, Sandra Sawaya e Teresa Rego pelas valorosas contribuições.

Entre os momentos compartilhados com colegas e amigxs do NEHO agradeço à Marcela Boni, à Márcia Mura e à Vanessa Paes. Vocês são mulheres incríveis, eu as admiro muito. Obrigada por todas as reflexões, risadas, carinho, apoio, orientação...

Muito obrigada aos colegas e amigxs de orientação, principalmente à Larissa Andrade, ao Lucas Simabukulo e ao Ramirys Andrade pelas conversas, reflexões e parcerias.

Especial agradecimento a todxs os professores e funcionárixs da Faculdade de Educação pelo carinho, pelos sorrisos, pelas conversas. Gostaria de agradecer em especial ao Antônio, à Bruna e à Cláudia da secretaria da pós-graduação e à Gabriela Ximenes, à Jô Souza, ao Marcos Amorin, à Renata Moura e à Vanessa Maciel da biblioteca: vocês são incríveis, minimizaram e resolveram todos os problemas, para além do que precisavam fazer, ou com muito bom humor e sensibilidade, me tranquilizando e me apoiando no percurso. Tem sido ótimo trabalhar com vocês, novamente os meus mais sinceros agradecimentos ☺.

Reintero meus agradecimentos aos amigxs e colegas da pós da FE, do PFP, principalmente à Daniela Ferreira, à Iracema Nascimento, à Jaqueline Pinafo e ao

João Rodrigues. Aos colegas da graduação que também muito me ajudaram no percurso, em especial à Fátima Ginicolo, à Lara Calazan, à Mariana Bezerra, à Theresia-Louise, à Naiane Melo e ao Bruno Cardoso.

Dilemático foi vivenciar as dinâmicas da moradia estudantil: entre o belo e o grotesco, entre as pesquisas para um mundo melhor e as relações inumanas... Agradeço àqueles que se indignam com a miséria do mundo, em especial à Dolores, ao Eudes, à Gaya, ao Gil, ao Igor Venceslau, ao José Fernando, ao Leandro Hollanda, à Leia Maria, à Luciana Jambo, ao Michel Rocha, ao Paul Clívilan, ao Robson Novais, às queridas do C-604 e aos queridos do G-412.

Reafirmo os agradecimentos à Erika Leon, ao Lucas Modesto, à Mily Moreno e à Suzana Lourenço pela intensidade das experiências partilhadas.

Também agradeço aos companheirxs da minha trajetória de vida: Cecília Ward, Guilherme Azevedo (e tantxs outrxs queridxs amigxs do início... no cursinho), Amilkar, Graziela Pereira, Maurício Rocha, Renata Chivers, Sheila Rocha, Vanessa Rocha, Márcia Máximo, Marília Venanzoni, Renata Bianchi, Tatiana Marquez, Vicky, Phi, Bruno, Fernando, Eduardo, Sebastião, Gabo, Zack, Lirinha.

Sabemos que, às vezes, as pessoas importantes são aquelas com quem não conversamos diariamente, mas nos afetam nos encontros pelos caminhos trilhados. Agradeço às demais pessoas que participaram direta ou indiretamente desse percurso.

Já é o momento de agradecer aos meus queridos Tomás e Aaron. Tudo se torna mais bonito quando vocês estão por perto. Amo vocês.

Resumo

Pesquisas têm apontado um grande número de professores que exoneraram de seus cargos e desistem da profissão; outras refletem ainda sobre o baixo número de ingressantes na carreira docente. Em meio a tanta evasão docente, em especial nas escolas públicas brasileiras, indagamos neste trabalho: por que o professor se perpetua na profissão? A presente pesquisa visa compreender os elementos constitutivos no ingresso e na permanência na carreira, ainda que com todas as adversidades da “crise educacional” enfrentada. Nesse sentido, considerando os pressupostos da perspectiva histórico-cultural, intencionamos desvelar e analisar indícios da constituição do sujeito ao longo de sua trajetória de vida buscando conhecer seu percurso escolar e as relações estabelecidas em diversos ambientes, com os outros e consigo mesmo. A pesquisa foi desenvolvida com dois sujeitos da rede educacional do Município de São Paulo, por meio de entrevistas semiestruturadas, com contribuições da História Oral. Com foco no ingresso e na permanência no magistério, nossas análises apontam que esses docentes permaneceram na profissão: i. devido à paixão pela disciplina ensinada; ii. para que os estudantes se reconhecessem enquanto ser histórico, geográfico e social; iii. por seu engajamento político, sendo que a profissão possibilita o processo de transformação que desejam para a nação; iv. pelas (re)significações das relações estabelecidas na escola; v. pela estabilidade do cargo público, entre outros elementos. Percebe-se ainda que, além dos elementos que facilitaram a permanência, destacou-se o modo como se mantiveram, no drama, entre os sonhos e as pedras, entre o pretendido e o realizado, entre o pessoal e o social, entre o ideal e o concreto.

Palavras-chave: Permanência na docência. Trajetória de vida. Formação de professores. Perspectiva histórico-cultural. Evasão docente.

Abstract

Researchers have pointed out a large number of teachers who exonerate their positions and give up their profession; others reflect on the low numbers of new entries in the teaching career. Among such teaching evasion in Brazilian public schools, we ask, in this work, why does the teacher perpetuate in the profession? The current research aims at understanding the constituent elements of admission and career continuation, albeit with all the adversities faced by the "educational crisis". In this sense, considering the assumptions in the historical-cultural perspective, we aim to unveil and to analyze evidences of the subject's constitution throughout their life's trajectory, seeking to know their education history and the relations established in different environments, with others and with themselves. The research was carried out on two teachers of the educational system of the city of São Paulo, through semi-structured interviews, with Oral History contributions. Focusing on the entry and permanence in the teaching career our analyses indicate that these teachers remain in the profession: i. For the passion for the discipline taught; ii. So that students would perceive themselves as historical, geographic and social beings; iii. For their political engagement, in which the profession is consistent with the process of transformation they desire for the nation; iv. (Re)significations of the relationships established in school; v. For the career stability in the public sector, among other elements. It was also noticed that, in addition to the elements that facilitated the permanence, it was highlighted the way in which they remained – drama – between the dreams and the stones, between the intended and the realized, between the personal and the social, between the ideal and the concrete.

Keywords: Permanence in teaching. Life's trajectory. Teacher training. Historical-cultural perspective. Teacher dropout.

LISTA DE SIGLAS

ACOMI – Associação Comunitária Micael

APEOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

ATE – Auxiliar técnico de educação

DRE – Diretoria Regional da Educação

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENADE – Exame nacional de desempenho de estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular

HO – História Oral

HOT – História Oral Temática

HOV – História Oral de Vida

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

ONG – Organização não governamental

PIC – Programa de Iniciação Científica

PMH – Plano Municipal de Habitação

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SP/BT – Sub-prefeitura - Butantã

TO – Tradição Oral

UBS – Unidade Básica de Saúde

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução	14
Capítulo 1. Contexto da pesquisa.....	23
1.1 A escola	24
1.2 O bairro	27
1.3 Os sujeitos.....	33
Capítulo 2. Meandros da pesquisa	35
2.1 Contribuições da Etnografia.....	36
2.2 Considerações da História Oral	38
2.2.1 História Oral de Vida.....	42
2.3 Considerações sobre a memória e a narrativa.....	43
2.4 Os encontros	50
Capítulo 3. Estudos sobre identidade e profissionalidade	55
3.1 Sobre a Identidade e profissionalidade docente.....	58
Capítulo 4. Considerações sobre a constituição do sujeito na perspectiva histórico-cultural.....	67
4.1 A gênese do humano	67
4.2 Considerações sobre a constituição da subjetividade.....	73
4.3 A constituição dramática da subjetividade	78
Capítulo 5. Caminhos percorridos até o ingresso na docência	87
5.1 Trajetórias até o magistério.....	88
5.1.1 Fragmentos da Núbia	89
5.1.2 O ingresso de Cuper na profissão.....	102
5.2 Considerações sobre as relações estabelecidas no ingresso na profissão.....	112
Capítulo 6. Por que e como Cuper e Núbia permanecem na profissão?	117
6.1 Fragmento 6 – (Re)formulações sobre a instituição escola.....	119
6.2 Fragmento 7 – O que é ser professor, Cuper?	123
6.3 Fragmento 8 – O que é ser professora, Núbia?	126
6.4 Fragmento 9 – Caminhos trilhados que se cruzam no presente	130
6.5 Fragmento 10 – Práticas na escola	136
6.6 Fragmento 11 – (Trans)formações no percurso.....	139
6.7 Fragmento 12 – As pedras e os sonhos	144
6.8 Algumas considerações sobre a permanência na docência.....	147
Considerações Finais.....	150

Referências	153
Anexos.....	164
Anexo A – Autorizações dos sujeitos e da escola.....	164
Anexo B - Legenda da Transcrição.....	167
Anexo C – Roteiros da primeira entrevista.....	168
Anexo D - Roteiro da segunda entrevista (em que os dois professores estavam juntos).....	170

Introdução

Esta pesquisa nasceu de minhas inquietações como professora de Educação Básica que, após quatorze anos no magistério, não permaneceu em sala de aula. Meus desafios pareciam tão complexos que preferi deixar minha prática para analisar como os outros professores - aqueles que permanecem na profissão - significam as suas.

Nesse sentido, esta pesquisa busca compreender, a partir da narrativa da trajetória de vida de dois professores, indícios da constituição do sujeito docente no ingresso e na permanência na profissão. Esta pesquisa não busca responder por que todos os professores permanecem na profissão, mas sim apontar vestígios de por que e como os professores entrevistados permanecem. A partir das questões ressaltadas por esses sujeitos, podemos indagar se outros profissionais se aproximam ou se distanciam dessas significações.

Com base no referencial histórico-cultural, compreendemos que os sujeitos são constituídos social, histórica e culturalmente a partir das relações estabelecidas com os outros - familiares, professores, estudantes, grupos sociais, instituições, etc. - e, assim, apresentamos fragmentos das narrativas que envolvem encontros marcantes e significativos em seus processos de constituição. Ao longo das entrevistas realizadas, os docentes narraram muitas situações vivenciadas no percurso de suas vidas. Evidenciamos e analisamos aquelas que incidiram sobre o ingresso e a permanência na profissão.

A pesquisa foi desenvolvida com o professor Cupertino¹ e com a professora Núbia², ambos docentes na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Solano Trindade³. Esta pesquisa poderia ter sido realizada com outros sujeitos, em outra escola de qualquer Estado ou Município da Federação. No entanto, este estudo vinculou-se a um Projeto de Pesquisa que já estava se desenvolvendo na referida escola: “Memória, narrativa e a dimensão discursiva da experiência

¹ Trabalhou na EMEF desde 1997, sendo a última escola em que exerceu a profissão docente, aposentando-se em 2010.

² Professora em exercício. Trabalha na EMEF desde 2006 e, em outro período, em uma Escola Estadual.

³ Os nomes dos colaboradores desta pesquisa, assim como da escola, são reais e foram autorizados pelos mesmos conforme apresentado no Anexo A. Os nomes mencionados pelos colaboradores são fictícios.

escolar”⁴, que articulou a reflexão sobre memória, narrativa e experiência, com questões de educação e desenvolvimento do homem atual, a partir da abordagem da psicologia histórico-cultural e da perspectiva discursiva e enunciativa. Esta pesquisa colaborou, ainda, com o Projeto de Extensão “Prosseguindo o trabalho com memórias na EMEF Solano Trindade: relação escola/ comunidade, formação docente e práticas pedagógicas”⁵, entre 2012 e 2013, que visou a um maior conhecimento da memória do bairro, da escola e dos sujeitos que ocupam aquele espaço. Também foi objetivo do projeto de extensão compreender a realidade e as necessidades locais, para que se promovesse um diálogo sobre a relação escola/comunidade, a identidade da escola e as práticas pedagógicas.

Como base teórica consideraram-se as contribuições da perspectiva histórico-cultural, compreendendo que “[...] estudar a memória do homem é estudar os meios, os modos, os recursos criados coletivamente no processo de produção e apropriação da cultura” (SMOLKA, 2000, p. 186). Portanto, investigar as trajetórias dos docentes envolve (re)conhecer e analisar suas interações com os outros, seus contextos sociais e profissionais em determinado momento histórico, geográfico, social e cultural. Nesse sentido, traremos contribuições de Vigotski⁶ e de outros estudiosos da abordagem histórico-cultural, assim como de estudiosos do campo da memória, e das perspectivas da Etnografia, da História Oral, e da Investigação Narrativa.

Concordamos com Davis e Aguiar (2010, p. 51) que “[...] a atividade docente coloca o professor em uma tripla relação: com os objetos de formação; com o ambiente profissional e social e seus outros sujeitos; e, por fim, com ele mesmo”. Aprofundaremos, ao longo da pesquisa, essa tripla relação, pois esses elementos, assim como o conhecimento da disciplina e o conhecimento pedagógico, são, do nosso ponto de vista, constitutivos da subjetividade docente.

O objetivo geral da pesquisa é compreender os momentos, histórias e

⁴ Projeto de Pesquisa sob responsabilidade da Profa. Dra. Elizabeth dos Santos Braga, que teve apoio financeiro da Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP.

⁵ Projeto de Extensão sob responsabilidade da Profa. Dra. Elizabeth dos Santos Braga, tendo o apoio da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da USP. Esse projeto foi uma continuação de projetos de extensão anteriores, desde 2010.

⁶ Lev Semionovitch Vygotsky nasceu em 1868 na Bielo-Rússia e faleceu em 1934 em Moscou. “Chegou a elaborar cerca de 200 estudos científicos sobre diferentes temas [...] da Psicologia [...]. Seu interesse central [foi] o estudo da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, em seu contexto histórico-cultural” (REGO, 2013, p. 15-16). O nome de Vigotski é grafado de diferentes formas de acordo com as traduções disponíveis. Optamos, nesta pesquisa, por “Vigotski” seguindo o padrão de transliteração descrito no site: http://www.vigotski.net/obras_lsv.html#translitera.

situações que constituíram a base para a emergência do sujeito docente e os elementos que contribuíram para sua permanência na profissão.

Os objetivos específicos são:

- Investigar os aspectos sócio-histórico-culturais que incidiram sobre a decisão pela docência;
- Identificar de que maneira as relações dos professores com os outros (sujeitos, grupos sociais e instituições) compuseram-se, ao longo de sua trajetória de vida, constituindo-os;
- Analisar as marcas das condições de vida e de trabalho que aparecem em suas narrativas e constituem por que e como permanecem na profissão.

Embora inicialmente tenhamos utilizado dados quantitativos para o levantamento acerca da evasão dos profissionais da educação em distintos momentos, esta pesquisa é predominantemente qualitativa, com contribuições da Etnografia e da História Oral. Os instrumentos utilizados foram: questionário, observação, observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo. A entrevista semiestruturada foi o principal instrumento para a apreensão das narrativas.

Esta pesquisa justifica-se pela relevância do tema na sociedade brasileira contemporânea, que debate em todas as instâncias, o papel do educador. Esperamos que contribua para o processo formativo de estudantes na área de Educação, de Pedagogia e de outros cursos de Licenciatura, além dos próprios professores atuantes na Educação Básica, participantes ou não da pesquisa. A pesquisa será disponibilizada na EMEF Solano Trindade e poderá ser discutida entre os participantes dos projetos, uma vez que promove o diálogo de experiências na docência e na EMEF.

Os motivos que nos levaram a seguir essa linha de investigação foram os contínuos processos de abandono da profissão, em vários momentos - na escolha da carreira, nos cursos de formação e em exercício -, devido, entre outros fatores, ao desprestígio social e financeiro que a profissão enfrenta na atualidade.

Para justificar a importância do tema da permanência na docência, partimos de alguns dados quantitativos relacionados à evasão docente em exercício e a

evasão no ingresso e durante o curso de formação. Os dados do Estado de São Paulo indicam que, em média, nos dez últimos anos, 20% dos professores exoneraram⁷ do cargo anualmente, enquanto, no Município de São Paulo, a porcentagem é de cerca de 10%.

O processo de evasão docente não é algo recente. Lapo e Bueno (2002) explicam que entre 1990 e 1995 houve um aumento, em torno de 300%, nos pedidos de exoneração no Estado de São Paulo. Enquanto, na década de 90, se projetou uma expansão das vagas para estudantes da Educação Básica e uma melhora na qualidade da escolarização dos professores, não houve significativas mudanças na carreira, gerando uma tendência à diminuição de professores em exercício.

Entre os fatores da evasão, listados pelas autoras, ressaltamos: i. Insatisfação em relação ao resultado dos estudantes frente ao processo ensino-aprendizagem; ii. Desequilíbrio e adoecimento; iii. Hierarquização, entre outros que desestabilizam o docente que acaba por se afastar temporária ou definitivamente do magistério.

Dalila Oliveira (2004), em sua pesquisa, atrela a falta de perspectiva do docente à precarização do trabalho, contratações temporárias, arrocho salarial, desregulamentação de leis trabalhistas, aumento das atividades na função, falta de crescimento profissional, entre outros elementos. Relacionando questões mais objetivas e mais subjetivas, a autora comenta que os “[...] docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas [...] expressam sensação de insegurança e desamparo [...] [além do que] faltam-lhes condições de trabalho adequadas” (OLIVEIRA, D. A., 2004, p. 1140).

Vianna (1998) ressalta, em sua pesquisa com professores da Educação Básica nos anos 90, que dois aspectos se destacaram acerca do magistério, por um lado o desencanto e, por outro, a paixão. Sobre o desencanto, os sujeitos pontuam uma ideia de onipotência, injustiça e massacre por parte do Governo em relação à falta de prioridade na questão educacional. Queixam-se da desvalorização salarial, da reestruturação do ensino, da categoria docente, da instituição e de suas características - falta de estrutura física, hierarquização, burocracias, relações conflitantes com os estudantes e os pais, entre outros fatores. Por outro lado, esses docentes apontam a realização pessoal, o prazer de lecionar, a contribuição para a

⁷ A exoneração, prevista no artigo 34 da Lei 8.112/90 é uma forma de desligamento, por parte do servidor público efetivo ou de ofício, que gera a vacância de seu cargo.

formação de crianças e jovens, além do vínculo afetivo criado com os alunos, como características que afetam positivamente a profissão.

Essas características antagônicas entre si permeiam, na maioria das vezes, a realidade dos docentes, alternando-se em maior ou menor grau para um dos dois lados da balança. Essa interpretação subjetiva da profissão é, ao mesmo tempo, individual, coletiva e social, com base em uma representação construída historicamente no discurso midiático, acadêmico, político e social, incidindo sobre o *status* da profissão. Para a autora, o aspecto mais recorrente na pesquisa foram as condições de trabalho, que se resultam precárias, alterando as relações no interior e no exterior da escola e com todos os atores da comunidade escolar. Vianna aponta o contínuo processo de arrocho salarial, que pode resultar significativamente no desprestígio financeiro da profissão na atualidade.

Os estudos pesquisados evidenciam, em algum momento, a questão salarial como um ponto essencial a ser discutido. Alves e Pinto (2011), partindo do princípio de que a remuneração é um aspecto fundamental de qualquer profissão, comparam o salário médio de profissionais que possuem o mesmo número de anos em sua formação no Ensino Superior. Os autores apontam que enquanto 82,8% dos médicos ganham mais de cinco salários mínimos, sendo a primeira posição do *ranking*, 89,3% dos professores da Educação Básica ganham até cinco salários mínimos ocupando a 27^o posição entre as 32 carreiras analisadas. De acordo com Alves e Pinto (2011), o salário do docente da escola pública na Educação Básica é normalmente 36% mais baixo se comparado ao de outras profissões que exigem a mesma qualificação no Ensino Superior. Apontam ainda que mais de 20% dos professores da pesquisa duplicam, triplicam ou quadriplicam suas jornadas de trabalho para poder, assim, aumentar sua renda mensal. Portanto, concordamos com os autores mencionados que a valorização social e financeira do professor é essencial para o desenvolvimento da carreira docente e, conseqüentemente, para uma boa qualidade da educação brasileira.

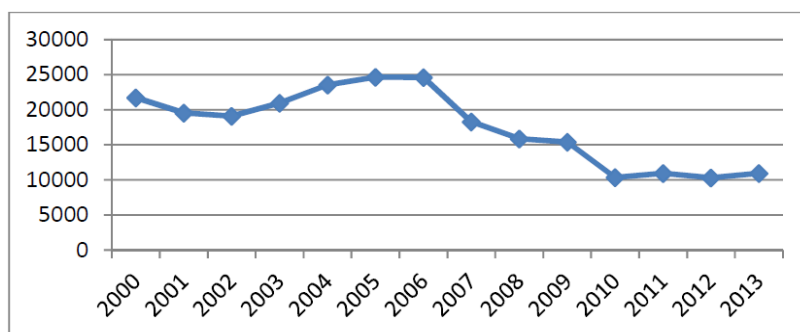
Esses e outros pesquisadores sinalizam os problemas enfrentados pelos professores do Ensino Básico, no exercício de sua função, que envolvem cursos problemáticos de formação para o magistério, condições precárias de trabalho, baixos salários, entre outros. O desencanto com a profissão e o desprestígio social e

financeiro estão enraizados na realidade político financeira do magistério na sociedade brasileira e resulta na pouca atratividade da docência no presente.

Diante desse imaginário social de desvalorização, tanto os professores deixam a profissão ao longo da carreira como cada vez menos os jovens se interessam pela docência, tendendo a seguir em outras profissões socialmente mais respeitadas e mais bem remuneradas. Pesquisas recentes indicam que cada vez menos estudantes se interessam pelos cursos de Licenciatura, e entre os que ingressam na universidade, muitos desistem da graduação enquanto outros, ainda que a concluem, não desejam seguir a carreira.

Realizamos um levantamento (PEREIRA, 2014) sobre os vestibulandos que se inscreveram nos cursos de licenciatura e os dados, da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), mostraram que o número de inscritos tem gradativamente diminuído desde 2006.

Gráfico 1 – Número de vestibulandos nos cursos de formação de professores



Fonte: Distribuição de inscritos por curso – FUVEST.

O gráfico mostra que em 2006 havia em torno de vinte e cinco mil inscritos nos cursos de Licenciatura (cursos diretamente relacionados com as disciplinas da Educação Básica) e em 2013 em torno de 10 mil. Observamos que o número de candidatos caiu em até em 60% a partir de 2007.

Na Universidade de São Paulo (USP), nosso levantamento de dados mostrou que a média de concluintes é de 27%. O curso com menor índice anual de conclusão é o de Geografia, 4% em 2009, e o de maior índice é o de Física com 61% no ano de 2014. No Brasil, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013), cerca de 30% dos estudantes conclui a Licenciatura.

Levantamos os dados da Universidade de São Paulo para especificar os dados do INEP e para apontar que no micro espaço da universidade, em que esta pesquisa está sendo realizada, houve diminuição do número de inscritos e de concluintes nos cursos de Licenciatura. Esta pesquisa quantitativa juntamente com o levantamento bibliográfico sobre o tema pode ampliar as discussões acerca da não atratividade da profissão na atualidade. Pesquisas analisadas que debatem o tema apontam as razões do não ingresso nos cursos de formação e de desistência como muito semelhantes àquelas da evasão.

Outro fator importante é considerar o perfil dos ingressantes dos cursos de formação de professores. Gatti (2009) ressalta a pouca valorização do magistério nos dias atuais, colocando-o como opção para estudantes oriundos de famílias de classe C e D. Os dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2005 apontam, por exemplo, que 38,1% dos licenciandos possuem como renda mensal familiar até 3 salários mínimos (GATTI, 2010). Louzano (2010) sinaliza que os estudantes de Licenciatura, em sua grande maioria, são procedentes de escolas públicas e trabalham ao mesmo tempo em que estudam. Além do fator socioeconômico, a autora aponta que no ano de 2005 apenas 5% dos interessados no magistério estavam entre os 20% que obtiveram melhor desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e 16% dos candidatos se encontravam entre os 20% com pior desempenho.

Louzano (2010) esclarece que, para mobilizar os estudantes para o magistério, os países, com os melhores desempenhos em educação no mundo, investem na oferta de bons cursos de formação e promovem a atratividade para a docência. A autora reflete sobre como a atratividade para o magistério no Brasil se consolida de maneira ineficiente, pois apesar dos aspectos positivos da profissão como flexibilidade, férias, baixas taxas de desemprego e o sentido altruísta da profissão, o pouco prestígio social e financeiro, além de restrição de influência nas políticas públicas e imobilidade no plano de carreira diminuem o interesse pela profissão para os melhores estudantes do Ensino Médio.

De acordo com Gatti (2009), estudantes de Ensino Médio de todas as regiões do Brasil apontam que a docência é uma profissão complexa que envolve tanto aspectos negativos quanto positivos; por um lado há pouco reconhecimento social, além dos baixos salários, e por outro é um trabalho bonito e nobre. Percebemos

que o discurso dos estudantes são respostas individuais a partir de suas interações sociais, evidenciando o quanto o individual e o coletivo estão intrinsecamente relacionados. Pesquisa como de Oliver et. al. (1988) e Amiel, (1980) (citados por JESUS, 2004) sinalizam, por exemplo, que pais (professores ou não) desencorajam seus próprios filhos a escolherem a profissão.

Pudemos observar com essa pesquisa inicial (PEREIRA, 2014) indícios de que o magistério tem deixado de ser, ao longo dos anos, uma opção profissional recorrente entre os estudantes de Ensino Médio. Dentre os fatores que incidem sobre a escolha profissional estão: renda, plano de carreira, empregabilidade, *status*, vocação, entre outros. Diante dessa situação, ponderamos que a baixa atratividade da profissão gera uma demanda de professores no presente e uma projeção futura de *blackout* de profissionais licenciados para o exercício do magistério (RISTOFF, 2008).

Os distintos elementos acerca da evasão de professores em exercício e antes de ingressar na carreira contribuem para a justificativa de buscarmos compreender porque e como docentes atuantes no ensino público, driblam as adversidades e permanecem na profissão.

Considerando a singularidade das vivências dos sujeitos desta pesquisa, no que se refere às relações históricas, sociais e profissionais, apontamos, no primeiro capítulo, considerações sobre o contexto deste estudo. Nesse sentido, iniciamos por situar a escola, o bairro e os sujeitos entrevistados. Ressaltamos algumas particularidades da EMEF Solano Trindade, desde a sua fundação; elementos históricos, tais como o processo de migração e de urbanização e as características atuais do bairro; e uma breve apresentação dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa: Cupertino e Núbia.

No segundo capítulo, apresentaremos as escolhas dos métodos e dos instrumentos utilizados nesta pesquisa. Entre outras abordagens, as contribuições da História Oral, e em particular da História Oral de Vida, nos auxiliaram no desenvolvimento das entrevistas e das análises. Traremos ainda considerações da Etnografia, dos estudos sobre a Memória e sobre a Investigação Narrativa.

No terceiro capítulo, apontamos algumas considerações a respeito de estudos sobre identidade docente realizados por pesquisadores contemporâneos. A partir de contribuições de Nóvoa, Tardif, Sacristán, entre outros, apresentamos reflexões

sobre o trabalho, a docência, a identidade e profissionalidade docente, bem como sobre a relação da profissão e do profissional com a sociedade, instituições e políticas públicas.

Em seguida, no quarto capítulo, trazemos alguns conceitos e questões da perspectiva histórico-cultural, que é a base teórica desta pesquisa. A partir de elaborações de Vigotski e de outros pesquisadores, tecemos considerações acerca da emergência do humano, da constituição da subjetividade, das interpretações de *drama*, entre outros temas.

No quinto e no sexto capítulo, analisamos alguns fragmentos das entrevistas realizadas. Dividimos as análises de forma a compreender aspectos significativos, para cada um dos sujeitos, sobre o ingresso na profissão (quinto capítulo) e sobre a permanência (sexto capítulo). Dessa forma, inicialmente foram evidenciadas as relações sociais que envolveram a sua opção pelo magistério e sua visão acerca do ingresso na profissão. Em seguida, analisamos alguns aspectos que contribuíram para a permanência de Cuper e Núbia na carreira. Nossas análises apontam que esses professores permanecem na profissão i. pela paixão pela disciplina ensinada; ii. para que os estudantes se reconheçam enquanto ser histórico e social; iii. por seu engajamento político, sendo a profissão vista como colaborativa para o processo de transformação que desejam para a nação; iv. pela possibilidade de (re)significação das relações estabelecidas na escola, v. pela relação positiva com o salário; vi. pelo prestígio socialmente favorável que a profissão traz, entre outros elementos.

Capítulo 1. Contexto da pesquisa

Toda escola possui seus próprios sentidos e significados. Esses são construídos ao longo dos anos. Essa construção é coletiva e contínua, envolvendo a história da instituição, do bairro e de todos os sujeitos que pertencem a essa comunidade.

Faria⁸ ressalta que o conceito de cultura para Geertz implica o “[...] acesso empírico aos sistemas de símbolos de cada grupo” (2010, p. 4) e decorre da observação das práticas sociais e das relações sociais nelas estabelecidas. Por concordarmos que os entrevistados fazem parte de uma instituição de ensino e se relacionam com a comunidade e seu entorno, conhecer as características da escola e do bairro em que se localiza é preponderante para compreender as relações estabelecidas e os sentidos e significados atribuídos a elas. Portanto, para essa pesquisa, é fundamental partir do (re)conhecimento dos espaços e de seus atores.

Dessa forma, neste capítulo, realizaremos uma breve apresentação da escola onde a pesquisa foi realizada – a EMEF Solano Trindade, assim como do bairro em que a escola se encontra – o Jardim Boa Vista – e dos sujeitos entrevistados – Cupertino e Núbia.

A caracterização dos espaços e de seus atores foi se constituindo desde meu ingresso na instituição, aproximadamente um ano antes de iniciar o mestrado. Em 2012 fui bolsista auxiliar⁹ no Projeto de Cultura e Extensão “Prosseguindo o trabalho em memórias da EMEF Solano Trindade: Relação Escola/Comunidade, Formação Docente e Práticas Pedagógicas”¹⁰. Dessa forma, a observação dos espaços e dos

⁸ Esse e todos os demais trabalhos de Iniciação Científica aqui citados foram orientados pela Profa. Dra. Elizabeth dos Santos Braga.

⁹ Fui bolsista pelo programa de Fomento às Iniciativas de Cultura e Extensão, da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo, pelo período de um ano (2012-2013).

¹⁰ Esse projeto de extensão era continuação dos anteriores “Memórias e histórias da EMEF Solano Trindade no Jardim Boa Vista: sentidos da relação escola/comunidade e formação docente”, que teve vigência de 2010 a 2011; e “Do registro de memórias à construção de um memorial na EMEF Solano Trindade: relação escola/comunidade, formação docente e práticas pedagógicas”, cuja vigência foi de 2011 a 2012. Ambos tiveram a participação do Prof. Dr. Bruno Bontempi Jr. e foram coordenados pela Profa. Dra. Elizabeth Braga com apoio da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão. O trabalho baseou-se nos fundamentos da pesquisa participante, tendo os principais sujeitos envolvidos – os professores da escola – participado ativamente no processo, por meio de várias atividades desenvolvidas no projeto de extensão: encontros para aprofundamento teórico e metodológico e discussão; observação participante (visitas ao bairro, à escola e à cidade de Embu das Artes, onde o patrono da escola, o poeta e teatrólogo Solano Trindade participou do movimento que inaugurou o

sujeitos da escola se iniciou antes desta pesquisa.

Durante o período da bolsa, participei de algumas reuniões da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), observando e gravando os encontros da pesquisadora com os professores. Participei de eventos da escola em 2013, como a Festa Junina e a Mostra Cultural. Fui a reuniões da comunidade e visitei o bairro em uma visita monitorada pela professora responsável pelo projeto, entre outras atividades. Enquanto monitora bolsista auxiliei na organização, juntamente com outras pesquisadoras de Iniciação Científica, Andrade (2013), Ikeoka (2014) e Rissato (2014), de duas exposições no Memorial Escolar¹¹: a Exposição “Professor Vitório: Memórias”¹² que ocorreu entre 01/11/2013 e 14/11/2013 e a exposição “Jardim Boa Vista: um passeio por tempos e espaços”, em novembro de 2013.

Assim, tendo como base considerações da Etnografia, apresentamos alguns aspectos a respeito da escola, do bairro e dos sujeitos entrevistados, a partir de minhas próprias observações e interações na escola, entrevistas realizadas pelas pesquisadoras de Iniciação Científica e da leitura desses trabalhos.

1.1 A escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Solano Trindade foi fundada em março de 1980 com o nome de *Escola Municipal de Primeiro Grau Jardim Boa Vista*. No mesmo ano, em novembro, seu nome foi alterado para *Escola Municipal de Primeiro Grau Solano Trindade*. Em 1999, a partir da reorganização do sistema de

conhecido movimento artístico); entrevistas (a moradores do bairro e/ou membros de instituições aí presentes, alunos e ex-alunos da escola, pais de alunos, funcionários da escola, membros da família e amigos de Solano Trindade); organização do memorial escolar (espaço onde se mantêm documentos significativos para a escola, o bairro e a história do patrono); atividades pedagógicas ligadas à temática da memória e ao conhecimento das realidades já mencionadas (mostras culturais, gincana, confecção de jogos, pesquisa biográfica, entre outros).

¹¹ A construção do *Memorial* na EMEF Solano Trindade foi uma das atividades desenvolvidas a partir dos projetos de Extensão e de Pesquisa, já mencionados, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Elizabeth dos Santos Braga. O Memorial foi inaugurado em dezembro de 2011 e as atividades lá desenvolvidas têm sido organizadas em quatro eixos: memória do bairro, memória da escola, memória dos sujeitos que ocupam o espaço escolar e história do patrono Solano Trindade. Dessa forma, o Memorial é o espaço onde se mantêm documentos significativos para a escola, produzidos ao longo dos projetos de pesquisa e de extensão, além daqueles já existentes e preservados.

¹² Essa exposição foi uma homenagem ao Professor José Vitório Manrique, professor de Educação Física e mais tarde funcionário da secretaria (professor readaptado), que trabalhou na escola por trinta anos, muito querido de todos, e que havia falecido em setembro daquele ano.

ensino, passou a se chamar *Escola Municipal de Ensino Fundamental Solano Trindade*.

A escola está localizada na zona Oeste da cidade de São Paulo, sendo parte da Diretoria Regional de Educação (DRE) do Butantã. No ano de 2013, momento em que iniciamos a pesquisa de campo, havia 764 estudantes. No ano de 2014 foram 816 estudantes de Ensino Fundamental. No ano de 2015 a escola iniciou o ano com 748 estudantes e, ao fim da pesquisa, em 2016, a escola contava com 740 estudantes matriculados.

No início da pesquisa, os estudantes estavam divididos em 28 turmas, distribuídos em três períodos letivos. Os estudantes de Ensino Fundamental II (EFII) estudavam no período matutino, das 7h00 às 11h50. Os estudantes de Ensino Fundamental I (EFI) estudavam no período vespertino, das 13h30 às 18h20. Todos os estudantes do período noturno, das 19h00 às 23h00, eram da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e totalizavam pouco mais de sessenta estudantes.

Atualmente a escola não trabalha mais com os estudantes de EJA, pois não foram abertas novas turmas. A última turma de estudantes da 4^a etapa concluiu seus estudos em 2014.

No ano de 2016 a escola contou com sessenta e um professores no total, treze pessoas no apoio pedagógico e quatro funcionários. A equipe pedagógico-administrativa contava com uma diretora, duas assistentes de direção, dois coordenadores pedagógicos, quatro agentes escolares, quatro auxiliares técnicos de educação (ATE). Na equipe administrativa havia: uma secretária, uma auxiliar de secretaria e dois agentes de apoio operacional. Havia ainda dez profissionais terceirizados, cinco que trabalham na cozinha e cinco que trabalham na limpeza.

A escola possui treze salas de aula, distribuídas em dois andares. São sete salas no térreo e seis no primeiro andar. Doze dessas salas possuem a mesma metragem e a mesma distribuição espacial, ou seja, disposição da lousa, das mesas, das cadeiras, etc.

Além dessas salas, a escola possui um Laboratório de Informática, uma Sala de Multimídia com televisão, DVD, computador e projetor, uma Sala de Leitura/Biblioteca, duas Quadras de Esporte cobertas e duas descobertas, um Parque Infantil e o Memorial Escolar. Esse espaço tem 3,20m por 3,50m. Uma das

paredes é quase toda tomada por uma janela que tem vista para o estacionamento da escola. No período em que foram feitas as entrevistas, na parede oposta a esta, ao lado da porta de entrada, havia um armário de aço, grande, de duas portas, outro armário com prateleiras e uma carteira com um computador. As outras duas paredes estavam destinadas a exposições temporárias que mostravam linhas do tempo do bairro e da escola (de um lado) e da vida e obra de Solano Trindade (do outro). Havia outras mesas na sala do Memorial utilizadas para as atividades de limpeza e organização de documentos, reuniões da equipe, preparação de monitores, exposições assim como outras atividades¹³. A sala se encontra no final do corredor da entrada administrativa, entre a sala de materiais e a sala de informática, em frente ao corredor e à escada que dão acesso ao pátio central.

O espaço administrativo conta com sala de diretoria, sala dos coordenadores, sala de professores, sala para atendimento educacional especializado, banheiros para docentes e funcionários. O espaço comum conta com pátio interno, espaço para a alimentação escolar dos estudantes, cozinha industrial, refeitório para funcionários e professores, banheiros para professores e funcionários, banheiros masculinos e femininos para os estudantes, sala do grêmio que fica ao lado da sala dos professores e salas de estoque de material.

A escola possui duas entradas. Uma com um pequeno portão para pedestres e outra com um portão automático para o estacionamento (de professores e funcionários) que conta com aproximadamente vinte vagas. O muro externo tem o nome da escola assim com um grafite com o rosto de seu patrono – Solano Trindade, além de uma poesia grafada no portão. Os dados apresentados foram coletados a partir de minhas próprias observações ao longo de minha permanência na escola. Outros dados como o número de funcionários e de estudantes, de salas, entre outros, são contribuições dos outros integrantes dos projetos e de funcionários da escola e confirmados no portal da Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo.

¹³ A sala do Memorial e outros espaços da escola passaram por uma reforma, em 2015, custeada pela empresa *Pullman*, que incluiu mobiliário, pintura, etc.

1.2 O bairro

Para a descrição do bairro consideramos aspectos geográficos, históricos, demográficos, sociais, entre outros.

A escola está localizada na Zona Oeste da cidade de São Paulo, mais especificamente no bairro Jardim Boa Vista, no distrito Raposo Tavares, que pertence à subprefeitura do Butantã. Faria (2010), a partir da consulta à Base de Dados da Subprefeitura do Butantã (SP/BT), traça um panorama histórico da região. A pesquisadora aponta que os primeiros registros que mencionam a região estão relacionados à rota da expansão territorial dos bandeirantes no século XVII.

Até o século XX a região era dividida por grandes fazendas. Seu desenvolvimento urbano ocorreu a partir de 1901, com a inauguração do Instituto Butantã. Os bairros da região foram surgindo a partir de 1920.

Faria (2010) pontua que a construção dos bairros periféricos da região do Butantã, como a do Jardim Boa Vista, se deu por moradores que

[...] foram “expulsos” das áreas centrais devido ao seu alto custo de vida e mudaram-se para a periferia, já [que] não podiam mais sustentar os mesmos padrões que estavam acostumados a viver. Somado a isso, há muitos casos de migrantes nestes bairros, que vieram de outras regiões do país, principalmente do Nordeste, a São Paulo, na busca de uma vida melhor. Em muitos casos, essas pessoas acabavam por construir elas mesmas suas casas. (FARIA, 2010, p. 7)

Nesse sentido, a construção de barracos, em loteamentos clandestinos, foi uma das únicas possibilidades de moradia, como é o caso do Morumbzinho.

De acordo com o Plano Municipal de Habitação (PMH) há uma estimativa de 251 domicílios no Morumbzinho. Andrade (2013) descreve que apesar de alguns terrenos estarem regulares, há outros que

[...] são ilegais (dentre os terrenos ilegais, alguns acabaram se transformando em moradias na favela do Morumbzinho). Muitas casas foram construídas de forma irregular, por isso, correm risco de desabar, uma vez que se encontram em barrancos e áreas de risco. (ANDRADE, 2013, p. 58)

As pesquisas¹⁴ de Faria (2010) e de Andrade (2013) explicam a formação do bairro, salientando o processo de *periferização* dessa região do Município de São Paulo. Aponta Andrade (2013) que o bairro inicialmente era uma fazenda que pertencia a uma família japonesa e que, depois de 1968, a maior parte do terreno foi comprada pela empresa Samara Empreendimentos.

A organização do bairro, em relação à moradia, se deu de modo precário e desordenado, “[...] até 1977 o bairro não contava com nenhuma linha de ônibus e apenas em 1980 é que se dá a conquista da água encanada, assim como a legalização do loteamento” (ANDRADE, 2013, p. 55).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola:

[...] Por se tratar de um loteamento clandestino, não houve preocupação com a organização correta do bairro, nem com o que se refere à infraestrutura. Não havia transporte, luz, asfalto, escolas e nem água potável. Dos poços abertos pelos moradores saía água insalubre. Muitos usavam água de uma mina que se localizava entre as ruas Sara Newton e Rose Lacombe (local onde atualmente funciona a Unidade Básica de Saúde). (EMEF SOLANO TRINDADE, 2013, p. 30)

A urbanização do bairro ocorreu a partir de inúmeros entraves políticos entre os moradores e a Prefeitura. Surgiram entidades organizadas como a “União dos Moradores da Favela do Jardim Boa Vista” e a “Sociedade dos Amigos de Bairro do Jardim Boa Vista” que têm atuado significativamente para melhorar a infraestrutura do bairro. Essas associações do bairro se encontram mensalmente para discutir a situação social do local.

No passado a comunidade lutava por água, luz, asfalto, ônibus, escola pública de ensino fundamental e um posto de saúde. No presente, a comunidade luta por mais dignidade, por direitos básicos e por serviços de qualidade na iluminação, limpeza (mato/córrego), saneamento básico (esgoto), coleta regular de lixo doméstico (dia e horário certo), coleta seletiva e também caminhão para retirada de móveis velhos/quebrados (que comumente são jogados no córrego), segurança e o problema das enchentes em épocas de chuva. (EMEF SOLANO TRINDADE, 2013, p. 39)

Houve o surgimento de movimentos culturais que visam fortalecer a

¹⁴ Muitos dos dados acerca da história do bairro foram conseguidos graças à entrevista com o ex-morador Alex Menezes, realizada em 2010, no âmbito dos projetos de Pesquisa e Extensão.

identidade do bairro e ofertar novas possibilidades culturais e sociais, aumentando a força e a criatividade dos moradores do Jardim Boa Vista. Um movimento foi a construção do *Memorial* na EMEF Solano Trindade, promovido pelo esforço coletivo dos integrantes dos projetos na escola, visando reconstruir as memórias da escola, de seu patrono e da comunidade. A *Vielada Cultural*¹⁵ é outro movimento cultural (envolvendo música, pintura, grafiteagem, poesia, etc.) que possibilitou o início de uma revitalização das vielas da favela do Morumbizinho.

Devido a toda a mobilização dos moradores e associações, explica Andrade que entre 1992 e 1996 houve

[...] construção e ampliação de escolas de primeiro e segundo grau; canalização do córrego situado ao lado da EMEF Solano Trindade; arborização; mais linhas de ônibus ligando o bairro a outras localidades de São Paulo; calçamento das vielas; conscientização da população em relação ao meio ambiente; construção de um posto de saúde, etc. (2013, p. 56)

De acordo com o observatório Rede Nossa São Paulo (dados de 2012), no distrito Raposo Tavares há aproximadamente 100.743 habitantes, sendo que, no bairro do Jardim Boa Vista, há em torno de 15 mil famílias. O território do distrito corresponde a 22,7% da área total da subprefeitura do Butantã.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) coloca o distrito Raposo Tavares como o de maior vulnerabilidade social da região do Butantã. Conforme o estudo da Secretaria de Coordenação das Subprefeituras, Subprefeitura do Butantã.

A vulnerabilidade social é um termo [...] [que] representa condições a que as pessoas estão expostas e que podem contribuir para uma condição de pobreza [...]. Para a criação do índice foram utilizados fatores como a renda familiar, níveis de escolaridade e a composição etária das famílias (SÃO PAULO [Município], 2008, p. 35)

¹⁵ A *Vielada Cultural* é uma iniciativa dos próprios moradores do bairro. Projeto idealizado por Giovani Baffô e Priscylla de Cássia em dezembro de 2010, na Favela do Morumbizinho, Jd. Boa Vista, Zona Oeste de São Paulo. Hoje, somam-se ao coletivo diversos outros artistas, produtores e educadores. O movimento [...] está integrado com diversos outros artistas e educadores, individuais e coletivos, da comunidade e do Brasil, que se juntam à nossa proposta de levar poesia, música, teatro, performance, artes plásticas, cinema e fotografia às favelas e vielas afastadas dos grandes centros urbanos. Realizamos os projetos *Vielinha* (oficinas de arte para crianças) *Sarau da VieLa* (sarau aberto, todo penúltimo domingo do mês na viela principal da comunidade) e, semestralmente, o festival *Vielada Cultural - Favela Jazz Festival* (<https://www.facebook.com/events/347574882062916/>) (texto da página do *Facebook* do coletivo - <https://www.facebook.com/coletivovielaenclose/>).

Decorre dessa situação os muitos problemas ainda enfrentados pelos moradores do bairro, tais como: falta de segurança, transporte público precário, pouca iluminação pública, córrego com esgoto a céu aberto, entre outros.

As informações da Base de Dados da Subprefeitura do Butantã (SP/BT) - 2008, sobre o distrito Raposo Tavares, registram que a taxa de crescimento demográfico é a mais elevada da SP/BT, com 0,9. Faria esclarece que as taxas mais elevadas “[...] são registradas nas regiões carentes de infra-estrutura e equipamentos sociais, com uma população predominante de renda baixa, que vive em favelas” (2010, p. 8), como no caso deste bairro. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) dos distritos do Butantã também indica que o distrito Raposo Tavares possui o registro (considerando as dimensões de longevidade, de educação e de renda) mais baixo de todos.

Tabela 1 - Índice de desenvolvimento humano dos distritos da Subprefeitura do Butantã

Índice	Butantã	Morumbi	Raposo Tavares	Rio Pequeno	Vila Sônia
IDH	0,716	0,86	0,508	0,561	0,646

Fonte: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SAEDE, Secretaria Municipal de Planejamento – SEMPLA.

O bairro, além da EMEF Solano Trindade, possui outras quatro escolas. Uma delas é uma instituição privada, Colégio Waldorf Micael de São Paulo, que contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio¹⁶. As outras instituições são públicas, sendo elas: o Centro de Educação Infantil Roberto Arantes Lenhoso, a Escola Municipal de Educação Infantil Deputado Gilberto Chavez e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Oswaldo Walder. Existe também uma Organização não governamental (ONG) e a Associação Comunitária Micael (ACOMI) que “[...] trabalha a pedagogia Waldorf com as crianças do bairro e também realiza o atendimento de saúde e de arte a crianças e adultos da comunidade” (FARIA, 2010, p. 13).

Em relação à saúde, o Jardim Boa Vista abriga uma Unidade Básica de

¹⁶ A escola oferece três salas de Ensino Médio noturno gratuito para alunos do Jardim Boa Vista. Além disso, até o ano de 2013, oferecia uma creche para crianças do bairro, mas essa teve que ser desativada por problemas com a construção do prédio.

Saúde (UBS). Saraiva trata, em sua pesquisa de Iniciação Científica, dos acontecimentos de 2016 na UBS.

A Organização Social que geria a UBS, ligada à Faculdade de Medicina da USP, rompeu o contrato alegando que as verbas não eram suficientes para manter a UBS funcionando. A prefeitura então abriu licitação e quem assumiu foi a SPDM [Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina], que já faz a gestão de outras UBS em outras partes da cidade. Mas a SPDM assumiu cortando uma parte considerável do quadro de funcionários e obrigando os demais a terem uma drástica redução salarial e transferência para outras unidades para dificultar processos trabalhistas (motivados por uma absurda redução salarial). Tal corte do quadro de funcionários compromete o Programa Saúde da Família desenvolvido há anos na comunidade, baseado na medicina preventiva e no acompanhamento integral das famílias em suas residências, com direito a acompanhamento psicológico, psicopedagógico, fisioterápico, assistência social, etc. A comunidade da EMEF Solano Trindade se mobilizou com abaixo assinado envolvendo alunos, pais e professores. Uma passeata e um abraço belíssimo na UBS. Depois dessa mobilização e de outras dos funcionários, aparentemente a prefeitura conseguiu negociar com a OS a manutenção de alguns cargos. (SARAIVA, 2016, p. 63)

Apesar da existência da UBS não há outros serviços de assistência social, tais como: centros especializados para crianças, adolescentes, adultos ou idosos. A pesquisa de Faria (2010) aponta, por exemplo, que há uma demanda por um centro especializado para auxiliar os adultos com problemas alcoólicos.

No que se refere a equipamentos culturais pontuamos que não há bibliotecas (para além das escolas), museus, casas de cultura, espaços históricos, etc. O Memorial escolar se apresenta como "[...] um espaço de preservação, acesso e divulgação da memória da escola, do bairro, dos sujeitos que ocupam o espaço escolar e da história do patrono da escola" (ANDRADE, 2013, p. 9), sendo assim o único espaço de memória institucional e público do bairro. Há, a aproximadamente 8 km do bairro, do outro lado da rodovia, um *shopping center* com oito salas de cinema.

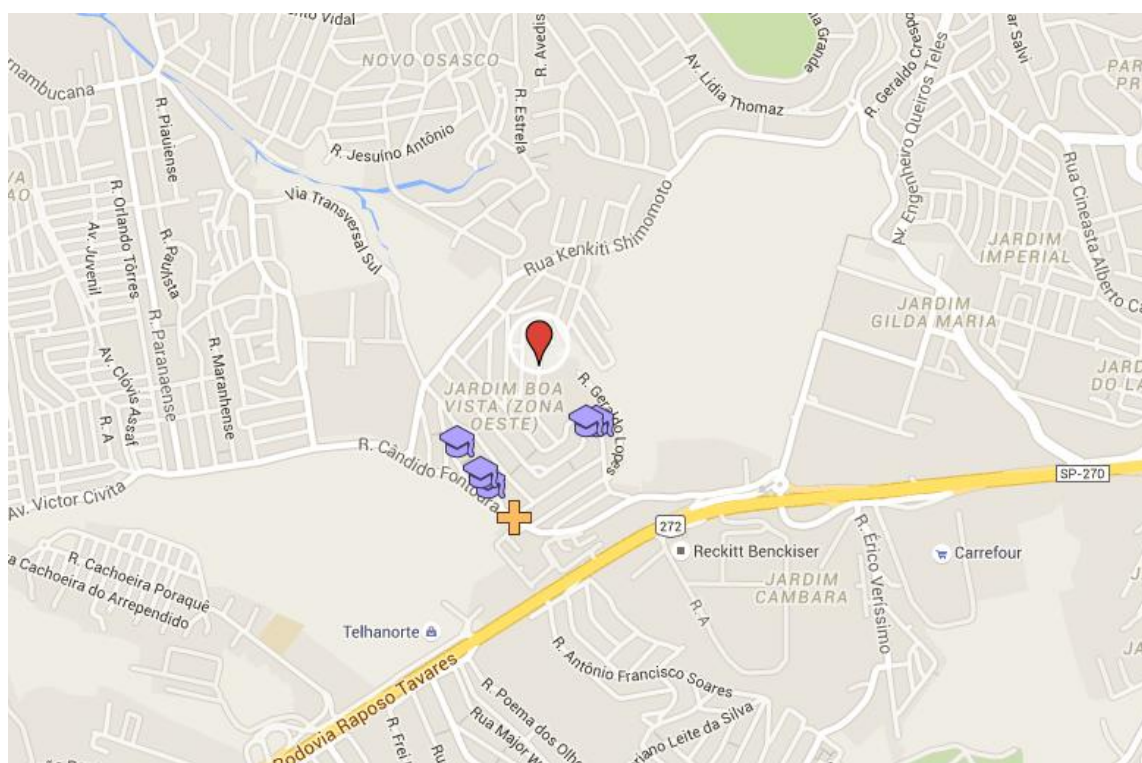
Rissato (2014) informa que os espaços de cultura, esporte e lazer ofertados no bairro, tais como bibliotecas e quadras esportivas, são proporcionados pelas escolas. No caso da EMEF Solano Trindade as quadras são abertas à comunidade nos fins de semana, assim como aos grupos do bairro (Vielada, entre outros). As escolas também proporcionam, aos moradores do bairro, festas e encontros ao

longo do ano como, por exemplo, Festas Juninas, Mostras Culturais, Bazares, apresentações de teatro, Dia da Família, entre outros.

O bairro possui um pequeno comércio composto por mercados, padarias, bares, restaurantes, cabeleireiros, lojas, oficinas mecânicas, academias, posto de gasolina, etc. Há, no bairro, igrejas (Católica, Batista e Evangélica), além de outras organizações como uma Escola de Samba e um Time de Futebol.

As características particulares a esse bairro, tais como ser um “[...] bairro residencial, afastado do centro da cidade, próximo a uma grande rodovia, que possui pouquíssimas árvores, nenhuma área de lazer e uma população de classe baixa” (FARIA, 2010, p. 5) inferem diretamente na dinâmica da escola. Nesse caso, por exemplo, os estudantes das quatro escolas públicas da região, devido à baixa oferta de transporte público, tendem a ser residentes desse bairro. Tais elementos podem ser facilitadores ou limitadores aos moradores no que se refere à educação, ao trabalho, à cultura, ao lazer e aos esportes.

Figura 1 - Imagem do bairro



Fonte: Google maps

1.3 Os sujeitos

Esta pesquisa poderia ter sido realizada em qualquer lugar do Brasil, em qualquer entre as mais de 198 mil escolas, com outros sujeitos, entre os mais de 2,2 milhões de professores. Contudo, escolhemos a EMEF Solano Trindade, pela maior viabilidade, devido aos projetos ali realizados e à nossa vinculação a eles, conforme apontado na introdução. Nesse sentido, há uma escolha inicial (e implícita) dos sujeitos da pesquisa, aqueles que são participantes dos projetos, e que, portanto, carregam certas questões acerca da docência, tais como o interesse: i. pela formação continuada; ii. pelo debate acerca da Educação (na escola e no país); iii. pela escola e pelo bairro, entre outros elementos.

Os fatores que resultaram na aproximação com Cupertino e Núbia estão descritos no Capítulo 2. Apresentamos, em seguida, algumas considerações sobre os sujeitos entrevistados.

A Professora Núbia nasceu em Teófilo Otoni, Município de Minas Gerais, em 1966. Chegou à cidade de São Paulo aos cinco anos. É a filha mais velha de uma família de quatro irmãos. Seu pai era segurança, hoje falecido, e sua mãe metalúrgica, hoje aposentada, ambos nascidos em Minas Gerais. Núbia é divorciada e mãe de três filhas, a mais velha tem hoje 31 anos, a do meio 23 e a caçula, com quem vive atualmente, 13. Núbia teve toda a sua trajetória na Educação Básica em escolas públicas. Estudou no antigo curso de Magistério em nível médio e se graduou em Geografia pela Faculdade Teresa Martin, localizada na Zona Norte da cidade de São Paulo, em 1998. É professora da rede pública há 24 anos. Atualmente exerce duas jornadas: em uma escola da Secretaria do Estado de São Paulo e outra em uma escola da Secretaria da Prefeitura de São Paulo, a EMEF Solano Trindade. Lecionava, no ano em que foi entrevistada pela primeira vez (em 2015), no Ensino Médio para os 1º e 3º anos (escola do Estado) e no Ensino Fundamental II, para o 6º ano (escola da Prefeitura).

O Professor Cupertino nasceu na cidade de São Paulo em 1955. Filho de imigrantes é o mais velho de três irmãos. Seus pais vieram de Portugal; seu pai foi industrial e comerciante autônomo e sua mãe foi costureira, ambos falecidos. É

casado e sem filhos. Cuper¹⁷, como é normalmente chamado por seus estudantes, amigos e colegas, formou-se em História pela Universidade de São Paulo em 1979, concluindo toda a sua trajetória de formação em escolas públicas. Foi professor de 1979 a 2010, totalizando 31 anos. Lecionou em escolas públicas e privadas, no Ensino Fundamental, Ensino Médio e cursinho pré-vestibular, nas disciplinas de História, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, entre outras. Lecionou tanto para o Estado de São Paulo quanto para a Prefeitura da cidade, encerrando sua carreira docente na EMEF Solano Trindade, depois de treze anos na instituição. Atualmente ainda participa de atividades no Sindicato dos Professores assim como na EMEF.

¹⁷ Embora o nome do professor seja Cupertino, usaremos nesta análise seu apelido “Cuper”. O professor comentou que o diminutivo o ajudou na comunicação e aproximação com seus estudantes e consideramos que essa relação de proximidade também ocorreu nos encontros desta pesquisa.

Capítulo 2. Meandros da pesquisa

Como apresentar e problematizar a permanência dos professores no magistério? Iniciamos a pesquisa justificando o estudo qualitativo da permanência a partir de dados quantitativos sobre a evasão na docência. Concordamos com pesquisadores como Brandão (2002), Marconi e Lakatos (1996) que sugerem que a escolha do método deve estar relacionada ao problema investigado, podendo haver a combinação de dois ou mais métodos utilizados concomitantemente. Nesse sentido, ponderamos o modo de tratar este trabalho. Embora seja uma pesquisa de cunho predominantemente qualitativo, há um levantamento inicial de dados quantitativos, descrito na introdução (e na publicação PEREIRA, 2014), acerca dos dados da evasão docente e da evasão dos estudantes nos cursos de Licenciatura.

Teixeira (2003, p. 112) aponta que o método quantitativo “[...] engloba uma tentativa de formular explicações acerca de algum aspecto da realidade”; acrescenta Malheiros (2011, p. 138) que uma das vantagens em se trabalhar com a pesquisa quantitativa é a “[...] facilidade de lidar com trabalhos em grandes escalas”.

Ressaltamos que a pesquisa quantitativa também nos permite “[...] delimitar e conferir sentido aos materiais empíricos necessários ao desenvolvimento da investigação” (BRANDÃO, 2002, p. 31), pois precisamos desses dados para fundamentar a nossa hipótese inicial de um alto índice de evasão docente e de baixa procura pelos cursos de formação, justificando a escolha do objeto da pesquisa, de desvelar as razões e os modos de como os professores permanecem na profissão. Pesquisas como as de Lapo e Bueno (2002); Oliveira, D. A. (2004); Pereira (2014) entre outras, apontam que há uma grande desistência por parte dos professores ao longo da carreira. Questionamo-nos, portanto, sobre quem são aqueles que permanecem na profissão e quais as suas razões. A pesquisa qualitativa, com sujeitos reais, indica algumas pistas.

Esta pesquisa qualitativa foi realizada com contribuições da Etnografia, da História Oral, da Memória e dos estudos sobre a Investigação Narrativa. Enquanto a Etnografia nos auxiliou na entrada em campo, nas observações dos diferentes espaços da escola, a História Oral, os estudos sobre a Memória e a Investigação Narrativa contribuíram com a forma de pensar as entrevistas e o tratamento das

mesmas.

2.1 Contribuições da Etnografia

Segundo André (2009), a etimologia da palavra etnografia é *descrição cultural*, e para os antropólogos há dois sentidos para o termo: “(1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante dessas técnicas” (2009, p. 27). Acercamo-nos da descrição cultural, levando em conta os dois sentidos atribuídos a ela, uma vez que nos apropriamos de um conjunto de técnicas para a entrada em campo e para descrever essa entrada. Realizamos observação direta e participante, registrando detalhadamente no diário de campo os elementos julgados importantes sobre a realidade pesquisada.

André (2009) nos auxilia a caracterizar a observação inicial realizada como do tipo etnográfico e não como uma etnografia propriamente dita, uma vez que não houve uma permanência prolongada no campo ou “[...] uso de amplas categorias sociais na análise de dados” (2009, p. 28). Por isso, consideramos que nosso estudo teve contribuições da Etnografia para a entrada em campo, ou seja, na aproximação com a escola, com seus múltiplos espaços, com os atores escolares (incluindo nossos sujeitos de pesquisa), possibilitando percepções das dimensões reais, no tempo e no espaço dos sujeitos envolvidos naquela escola.

Concordamos com Erickson que a Etnografia permite uma aproximação com

[...] la estructura específica de los hechos que ocurren [...] de significado de los actores específicos en los acontecimientos específicos [...] la localización de puntos de contrastes de acontecimientos [...] la identificación de vínculos causales específicos que no fueron identificados.¹⁸ (ERICKSON, 1989, p. 199-200)

Como técnicas, utilizamos a observação participante e não participante e a

¹⁸ “[...] A estrutura específica de fatos que ocorrem [...], de significados que os atores fazem de acontecimentos específicos [...], de localização de pontos de contrastes de acontecimentos [...] e de identificação de vínculos causais específicos que não foram identificados” (tradução nossa).

elaboração de um pequeno questionário, com o qual identificamos os professores que estariam próximos à aposentadoria e que teriam interesse em participar desta pesquisa. Fizemos uso de diário de campo, áudio e videogravação.

As leituras e as releituras, as interpretações e as reinterpretações do diário de campo auxiliaram a ampliar o olhar para as relações concretas entre os sujeitos da escola. Minha presença contínua na instituição, no contato direto com os estudantes, com os professores e com outros atores da escola propiciou conhecer algo de suas experiências, de seus saberes assim como de práticas que foram construídas naquele espaço, por aqueles sujeitos, antes e durante o período da pesquisa.

Por considerarmos que as práticas pedagógicas envolvem diversos elementos e que “[...] a atividade é o meio pelo qual o sujeito se constitui [...] [que] por sua vez, é sempre social” (DAVIS; AGUIAR, 2010, p. 51) tentamos apreender, com as observações não participantes na sala da professora Núbia, algo das relações estabelecidas com os estudantes. Entre as anotações no diário de campo, encontramos estas:

[...] A professora entra na sala e cumprimenta os vinte e quatro estudantes. [...] Fala sobre a sujeira da sala e a importância da manutenção da sala limpa. Explica que a conservação da sala é de responsabilidade dos estudantes que naquele espaço estão, colaborando assim com o trabalho da faxineira.

[...] Núbia pergunta o que é Bacia Hidrográfica, afluentes, vale, etc. Os estudantes vão respondendo e ela desenhando e comentando na lousa, construindo coletivamente alguns conceitos com eles.

[...] Além do livro regular e do atlas, a professora entrega um terceiro livro para eles, o livro “Águas Claras”, do projeto “Expedições - Córrego Jaguaré”. Realiza a aula de forma a relacionar o conteúdo do material e o bairro, questiona os estudantes acerca do córrego, da escola em relação a ele [...] Pede para que cada estudante folheie o material, escolha uma página que goste, leia e comente posteriormente com a sala o porquê da escolha [...] Cinco estudantes escolhem a página 49 em que há fotos dos projetos da escola.

[...] Passa uma caixa e pede para que cada um recolha o lixo que está ao seu redor. Elogia a sala em relação ao conteúdo. (Observação realizada na sala do 7o ano em 11/09/2014)

Observamos que a professora possui uma prática de modo a construir o conhecimento com os estudantes, não considerando o ensino como simples reprodução ou transmissão de conteúdo, mas também evidenciando questões de cidadania e de meio ambiente; valores como a colaboração; relação do conteúdo

com a vida no bairro, entre outros elementos. Acompanhar diferentes espaços de interação da professora, antes do momento da entrevista, nos permitiu conhecer algo de sua forma de interagir com os outros professores, com os projetos da escola, com a coordenação, com os estudantes em sala de aula e fora dela. Surgiu o interesse mútuo: em convidá-la para ser sujeito da pesquisa e, ao mesmo tempo, de ela querer participar do estudo.

Dessa forma, contribuições da Etnografia nos auxiliaram na entrada na escola, reconhecimento do bairro e do espaço escolar e aproximação com os sujeitos da escola e da pesquisa (compondo, entre outras interpretações ao longo do texto, o primeiro capítulo).

2.2 Considerações da História Oral

Aproximamo-nos da História Oral (HO) porque, entre outras razões, ela se apresenta como um modo de pensar a sociedade a partir de uma perspectiva do tempo presente (MEIHY; HOLANDA, 2015). De modo que a entendemos como um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. Uma das suas especificidades é a valorização das histórias de pessoas comuns dentro de um ensejo coletivo. Pesquisadores, utilizando esse conjunto de procedimentos, se debruçaram sobre questões de gênero (EVANGELISTA, 2010; GUIRALDELLI, 2011), de migração (FERNANDEZ, 2011; PAES, 2011), de movimentos sociais (SANTOS, A., 2007; SANTOS, M., 2011), de questões étnico-raciais (TONINI, 2010; MACIEL, 2016), entre outras, para valorizar e validar as experiências dessas diversidades culturais que são normalmente desprivilegiadas na sociedade. Assim, a História Oral mostra-se como um campo dialógico de valorização de escuta da alteridade.

Os pesquisadores, por meio da História Oral, dão visibilidade às histórias, aos costumes, às interpretações de mundo e de vida dos sujeitos. Dessa forma, esse conjunto de procedimentos torna possível a compreensão das diferenças facilitando o (re)conhecimento das singularidades dos sujeitos ao evidenciar essas vozes no

cenário público e científico, emergindo da situação ora velada em que se encontram.

Thompson salienta que a História Oral “[...] propicia uma reconstrução mais realista e mais imparcial do passado” (2002, p. 26), contestando e desmistificando uma ideia de verdade acerca de grupos, que foi validada como verdade pelo imaginário político e/ou social. Aponta Thompson (2002) que a História Oral permite uma mudança do enfoque ora construído dos grupos sociais menos privilegiados na sociedade. Nesse sentido, percebemos na narrativa dos colaboradores entrevistados, que determinadas visões sobre a profissão docente são significadas por eles diferentemente da versão “oficial”.

Por centrar-se na história pessoal de cada sujeito, a História Oral busca apreender relações que o indivíduo estabelece com os outros, com os locais que habita e como a sociedade o interpreta. Nesse sentido, relaciona-o à classe trabalhadora, social e cultural de seu próprio contexto. Percebemos, assim, o sujeito em sua singularidade, ao mesmo tempo em que o concebemos como parte integrante de uma cultura, revelando, dessa forma, “[...] as mediações existentes entre universos macroscópicos de significação, objetivados por uma sociedade, e os modos pelos quais estes universos são subjetivamente reais para os indivíduos” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 109).

Outra preocupação da História Oral é a comunidade de destino. Para Meihy e Holanda (2015), os dois pressupostos do conceito comunidade de destino são: i. de base material; ii. de fundamento psicológico. No primeiro, a vivência coletiva de grupos é marcada por circunstâncias físicas e culturais dos espaços em que se encontram; no segundo, as pessoas se aproximam por experiências de cunho moral, são sujeitos afetados pelas mesmas experiências subjetivas: discriminação, abusos, arbitrariedades, entre outros. Por se tratar de narrações de sujeitos de um grupo profissional específico, ou seja, os professores que participam de movimentos reivindicatórios de reconhecimento financeiro e social, acreditamos que a comunidade de destino possa ser contemplada por outros sujeitos inseridos no mesmo contexto de classe trabalhista, de estudantes da profissão assim como a comunidade em geral que possa se interessar pelo exame social da subjetividade docente.

Conforme apontam Meihy e Holanda (2015), há três gêneros em História Oral: a História Oral de Vida (HOV), a História Oral Temática (HOT) e a Tradição Oral

(TO). No que se refere à apreensão das narrativas, a HOV pode ser realizada por meio de entrevista livre e a HOT através de questionário, enquanto a TO exige um contato constante e contínuo na comunidade escolhida para a pesquisa. Para a HOV o mais importante são as interpretações individuais acerca dos fatos da vida. A narrativa é permeada pela subjetividade da trajetória do entrevistado e decorre de sua memória, de suas apropriações, de suas “[...] derivações, imprecisões e até das contradições naturais da fala” (MEIHY, HOLANDA, 2015, p. 35). A HOT é normalmente utilizada para buscar “[...] esclarecimento de situações conflitantes, polêmicas, contraditórias [...] em torno de um assunto central definido” (Ibid, p. 39). comum a todos os participantes. Portanto, possui um caráter social e mais objetivo, sendo importantes as narrativas de múltiplos sujeitos. A TO implica um longo processo de observação em que normalmente o pesquisador vive com o grupo a fim de compreender elementos de uma cultura, do cotidiano, das crenças, da memória coletiva, entre outras características da cultura de um grupo. No processo o pressuposto é o “[...] reconhecimento do outro em suas possibilidades mais dilatadas” (Ibid, p. 40).

A História Oral também é utilizada como modo de pensar e compreender a sociedade contemporânea; uma de suas características é o entendimento do sujeito no presente, situando-o em um tempo histórico, em determinada cultura, com práticas e sentidos próprios. Elementos de diversas naturezas transpassam a subjetividade de cada professor no que diz respeito ao “quando histórico”, ao “onde geográfico” em que estão inseridos. O momento histórico é marcado pelos nossos sujeitos tanto pela cronologia como pelas características sócio-histórico-culturais (mudanças na Educação Brasileira nas últimas décadas do século XX e nas iniciais do século XXI, etc). Em sua entrevista, Cuper se posiciona enquanto sujeito-histórico e aponta implicações do período da ditadura brasileira durante sua formação na universidade:

C¹⁹.: [...] Eu peguei a fase de efervescência. O final da década de 70 foi efervescência
S.: Imagino.
C.: Porque atuava em um movimento estudantil de esquerda. Então, você tinha uma faculdade assim, algo de direita, um pouquinho mais tradicional, ao lado de um movimento efervescente de esquerda, né?

¹⁹ Os símbolos usados na transcrição estão no Anexo B. Indicamos, no início de cada turno de fala, as iniciais dos colaboradores: Simone – S., Núbia – N., Cupertino – C..

S.: Para a abertura.

C.: É, que já vinha se aproveitando, entre aspas, da abertura, né? E, ao mesmo tempo, apontava para transformações no país. (Entrevista realizada em maio de 2015)

Ambas as narrativas apontam mudanças na forma de governo do país, nos últimos cinquenta anos, que implicaram em alterações sociais, econômicas, educacionais, marcando a vida e a profissão desses sujeitos.

Para Bosi, “[...] a lembrança é a sobrevivência do passado” (1999, p. 53) e a perpetuação na história, marcada pelo presente da narrativa, tornando o relato uma narrativa histórica. Por estarem inseridos na instituição escolar há muitas décadas, eles apontaram transformações históricas da posição dos professores e dos estudantes e em particular na EMEF em que trabalharam por muitos anos.

Nossos sujeitos vivem atualmente no Estado de São Paulo (Cuper em Osasco e Núbia em Carapicuíba), portanto suas trajetórias pessoais são marcadas por inúmeras confluências sociais e culturais dos locais em que circulam.

Dentre os gêneros da História Oral apresentados, a História Oral de Vida²⁰ foi se constituindo a melhor opção para a apreensão das narrativas nesta pesquisa, porque, entre outros elementos, “[...] é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 1991, p. 17), pois os mesmos estão intrinsecamente relacionados. Os temas de nossa busca são o ingresso e a permanência na profissão, contudo, nos valem do percurso de vida. Cuper reflete a esse respeito num momento de sua entrevista:

C.: Claro que você é esse bloco profissional, você é um profissional, você tem esse papel “o profissional” e ao mesmo tempo é “a pessoa”, né? E, como tal, você tem uma série de problemas, problemas psicológicos, problemas emocionais e acho que há uma relação muito grande entre esses dois blocos: o bloco pessoal e o bloco profissional. Então não dá pra falar, no meu caso, de um sem falar do outro. (Entrevista realizada em maio de 2015)

²⁰ As entrevistas foram realizadas a partir de contribuições da História Oral de Vida e a apresentação dos fragmentos nas análises contempla um recorte da História Oral Temática uma vez que tratamos do ingresso e permanência na docência.

2.2.1 História Oral de Vida

Meihy e Holanda afirmam que a História Oral de Vida possibilita “[...] uma visão mais subjetiva das experiências dos depoentes” (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 85), a partir de um relato não fragmentado e singularizado. Continuam os autores que “[...] a essência subjetiva da História Oral de Vida decorre da memória, ajeites, contornos, imprecisões” (Ibid, p. 85), entre outros aspectos da narrativa.

Esse tipo de narrativa permite pensar também os papéis sociais dos sujeitos. “Frecuentemente, el profesor es tratado como si no tuviera una vida propia, como si no tuviera cuerpo, un lenguaje, una historia o una interioridad”²¹ (GREENE, 1995, p. 85). Eles não são apenas professores, desempenham diversos papéis em suas múltiplas relações do dia-a-dia, com diversas pessoas com quem se relacionam, em variados locais, que se entrelaçam de maneira a constituir sua subjetividade.

Para Goldenberg, a abordagem da História de Vida proporciona “[...] uma clara articulação entre biografia individual e seu contexto histórico e social marcando seu caráter singular e típico de um determinado momento histórico e cultural” (GOLDENBERG, 2011, p. 38). Acrescenta a pesquisadora que “[...] a utilização do método biográfico em Ciências Sociais é uma maneira de revelar como as pessoas universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem” (Ibid, p. 43).

No Brasil, autores como Bosi (1999), Fonseca (1997), Freitas (2000) e Lodi (2010) nos ofertam histórias orais de vida de professores nascidos na primeira metade do século XX; também Kondratiuk e Neira (2013) rememoraram com Cibele sua trajetória de vida na segunda metade do século XX. Kramer (1993), Kramer e Souza (2003), Fontana (2000, 2005), Magnani (1993) que analisaram as próprias e outras trajetórias. Além de contribuições acadêmicas de dissertações e teses como de Silva (2012) e de Ferreira (2008) que se debruçaram sobre narrativas docentes e trajetória de professores.

Rememorar a trajetória de vida pode posicionar os sujeitos de forma a convergirem o olhar, num processo de (re)visitar seu percurso na vida e na docência, refletindo sobre as múltiplas experiências dos anos vividos no

²¹ “Frecuentemente o professor é tratado como se não tivesse vida própria, como se não tivesse um corpo, uma linguagem, uma história ou uma interioridade” (tradução nossa).

entrelaçamento de sua própria história e da história da sociedade (MEIHY, 2005). Pensamos que, por estar aposentado, no caso de Cuper, e próxima à aposentadoria, no caso de Núbia, essa reflexão se aguçou, ao narrarem suas trajetórias.

Cabe ressaltar que “[...] a história oral de vida se espraia nas construções narrativas que apenas se inspiram em fatos, mas vão além, admitindo fantasias, delírios, silêncios, omissões e distorções” (MEIHY, HOLANDA, 2015, p. 34). Nesse âmbito, ela permite ao entrevistado a construção da narrativa de si, além de construir explicações sobre os porquês da escolha de ser professor e de continuar na profissão ainda que com todas as adversidades da docência no Brasil.

S.: Eu lembro que você falou que durante a sua trajetória na educação básica não tinha biblioteca, não tinha laboratório e que você fez apenas uma visita externa... Você utilizava a biblioteca em sua prática?

C.: A escola era extremamente enxuta, extremamente pobre, não tinha nada, nós não contávamos, absolutamente, com nada...

S.: Diferentes tipos de equipamento...

C.: Era só a lousa, o giz e o livro, só. E outra coisa, a gente tinha que comprar tudo, né? Agora o aluno tem essa assistência. Melhorou muito. Os alunos eram OBRIGADOS a comprar o livro e passou para a fase que o livro passou a ser doado. Isso é um aspecto curioso também. Não sei... tem o lado bom e o lado ruim... (Entrevista realizada em maio de 2015)

Inicialmente, pretendíamos entrevistar cinco ou seis professores, alguns próximos da aposentadoria e outros que se aposentaram nos últimos anos. Contudo, com o decorrer da pesquisa e a escolha pela História Oral de Vida, decidimos que nos centraríamos nas histórias de apenas dois sujeitos, um em cada um desses momentos da trajetória no magistério. Essa escolha ocorreu de modo a aprofundar o que cada um tinha a narrar de sua vida ao invés de priorizar ou contrastar diferentes trajetórias a partir de múltiplos sujeitos.

2.3 Considerações sobre a memória e a narrativa

Por realizarmos esta pesquisa com o referencial teórico da perspectiva

histórico-cultural, trazemos, para a discussão acerca da Memória, além de Vigotski, Bartlett (1977) na Psicologia e Halbwachs (2004, 2013) na Sociologia.

Bartlett aponta que o conteúdo da recordação está fundado pelo interesse social que o dado material tem para o indivíduo. Para o autor, além de fatores associados à Psicologia da personalidade (temperamento, caráter) a recordação de cada sujeito reflete pontos de vista individual e grupal. Para Bartlett a recordação ocorre simultaneamente em função de tendências de diferença individual e de tendências sociais persistentes (BARTLETT, 1977, citado por BRAGA, 2000).

Assim como Bartlett (1977), Halbwachs (2004) dá ênfase à dimensão social no processo mnemônico. O sociólogo explorou, em seus estudos, os aspectos da memória em relação ao grupo, ao social e ao institucional. Ambos os pensadores criticam outros estudos sobre a memória que evidenciam seu caráter exclusivamente individual.

Muchas veces nos asombramos cuando leemos en los tratados de psicología donde se estudia el tema de la memoria, que el hombre pueda ser estudiado como un ser aislado. Parece que para comprender nuestras operaciones mentales, debemos partir del individuo y cortar todos los lazos que lo unen con la sociedad donde normalmente el hombre adquiere sus recuerdos, es allí donde los evoca, los reconoce y los localiza.²² (HALBWACHS, 2004, p. 8)

Halbwachs não estuda a memória em si, mas sim os *quadros sociais da memória*. Explica Halbwachs (2004, p. 10) que

[...] estos marcos colectivos de la memoria no son simples formas vacías donde los recuerdos que vienen de otras partes se encajarían como en un ajuste de piezas; todo lo contrario, estos marcos son – precisamente – los instrumentos que la memoria colectiva utiliza para reconstruir una imagen del pasado acorde con cada época y en sintonía con los pensamientos dominantes de la sociedad.²³ (HALBWACHS, 2004, p. 8)

²² “[...] Muitas vezes nos assombramos quando lemos, nos tratados de Psicologia, em que se estuda o tema da memória, que o homem possa ser estudado como um ser isolado. Parece que para compreender nossas operações mentais devemos partir do indivíduo e cortar todos os laços que o unem à sociedade, onde normalmente o homem adquire suas recordações, é ali que os evoca, os reconhece e os localiza” (tradução nossa).

²³ “[...] Essas quadros coletivos da memória não são apenas formas vazias em que as memórias que vêm de outras partes se encaixam como peças; pelo contrário, esses quadros são - precisamente - os instrumentos que a memória coletiva utiliza para reconstruir uma imagem do passado de acordo com cada época e em sintonia com os pensamentos dominantes da sociedade” (tradução nossa).

O autor relaciona a memória à participação do sujeito em grupos sociais:

[...] se a nossa impressão pode se basear não apenas na nossa lembrança, mas também na de outros, nossa confiança na exatidão de nossa recordação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada não apenas pela mesma pessoa, mas por muitas. (HALBWACHS, 2013, p. 29)

Ele exemplifica a ideia de que lembramos a partir das relações vividas com os outros, em *A memória coletiva*, ao narrar um passeio que realizou em Londres: “[...] por ali passeio em muitas ocasiões, ora com um companheiro, ora com outro”. (HALBWACHS, 2013, p. 30). O sociólogo narra um percurso em que percebe a cidade com o que havia aprendido, em outros momentos, ora com um arquiteto, ora com um pintor, ora com um escritor... Explica o autor: “[...] em todos esses momentos, em todas essas circunstâncias, não posso dizer que estivesse sozinho, que estivesse refletindo sozinho, pois em pensamento eu me situava neste ou naquele grupo” (HALBWACHS, 2013, p. 31).

Halbwachs (2013) aponta que cada uma dessas pessoas faz parte de um grupo e que esses grupos possuem uma lógica própria; e ele, ao recordar esses sujeitos e suas ideias, se insere nos grupos, fazendo parte deles. O autor sugere que “[...] somos apenas um eco do que vemos, lemos e ouvimos, pois constantemente reproduzimos as ideias de diversos grupos, por vezes sem nos darmos conta disso” (HALBWACHS, 2013, p. 64).

Dessa forma, percebemos nas narrativas de nossos colaboradores muito dos grupos aos quais pertencem ou pertenceram: a família, as escolas frequentadas, os grupos de colegas da graduação, os grupos de professores, equipe pedagógica e, principalmente, os grupos de estudantes com quem trabalharam. Entre outros grupos, Cuper narra que na faculdade fazia parte do movimento estudantil e durante todo o percurso profissional, do sindicato de professores. Núbia, da mesma forma, narra suas relações com suas colegas de graduação e de profissão.

Compreendemos na construção desta pesquisa aspectos do que Halbwachs chamou *memória coletiva*, que para o autor, é uma memória mais ampla – a memória da classe dos professores, a memória escolar, a memória dos movimentos sindicais, a memória da ditadura, etc., marcadas em tempos e espaços - do que as memórias individuais – de Cuper e Núbia – e nas quais as individuais estão

inseridas. Para o autor “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 2013, p. 69), dos grupos e das relações familiares, profissionais, políticas, religiosas, entre outras, nos quais cada sujeito está inserido. Explica Braga (2002, p. 18) que “[...] o autor analisa o ato de lembrar dentro do movimento interpessoal [dessas] instituições sociais”; sendo assim, o lugar que se ocupa no grupo e a permanência nele são fundamentais para a rememoração. Portanto, no caso de afastamento do grupo, alteram-se as lembranças que foram ora construídas coletivamente nele.

Para Halbwachs, “[...] em cada consciência individual as imagens e os pensamentos que resultam dos diversos ambientes que atravessamos se sucedem segundo uma ordem nova e que, neste sentido, cada um de nós tem uma história” (2013, p. 57). Dessa maneira, “[...] o caráter único do pensamento individual forma-se, assim, no entrecruzamento de várias correntes do pensamento coletivo” (BRAGA, 2002, p. 19).

Como Bartlett (1977), Halbwachs (2013) também interpreta a memória como uma reconstrução a partir do presente do indivíduo: “[...] lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 2004, p. 17).

Para exemplificar como cada um lembra de algo Halbwachs (2004) faz uma analogia com a releitura de um livro que o adulto fez, pela primeira vez, quando criança. A releitura se difere da leitura inicial. A criança tem impressões, próprias à idade, sobre o que lê. Ela se identifica com os personagens, percebe a fantasia dos locais, tem curiosidade pelas histórias.

Já o adulto, ao realizar a releitura de um livro, traz as referências dos grupos aos quais pertence na atualidade, assim como do conjunto de outros com quem esteve em outros momentos. Ele “lê” com os as percepções do que vivenciou ao longo de sua vida e não como em sua primeira leitura, quando criança. Para Halbwachs (2004) a lembrança nunca é como a “primeira leitura”, são (re)interpretações do que se viveu com o olhar do presente.

Kuzolin (1990) reflete sobre a questão e aproxima conceitos de Halbwachs e Vigotski acerca do tema. O autor explica que a memória, para ambos os autores, “[...] não é uma mera ativação de imagens passivas, mas um processo ativo de reconstrução dos acontecimentos; o processo de mudança da memória histórica

influencia a evocação de informações de cunho ideológico, as configurações de valores” (KUZOLIN, 1990 citado por BRAGA, 2000, p. 59). Braga (2000) aponta que Halbwachs e Vigotski também se aproximam ao considerar a constituição cultural da memória individual e que, assim como Bartlett, concebem o fenômeno mnemônico como um processo que emerge da cultura.

Na criança, a memória é uma das principais funções psicológicas, em cujo redor se constroem todas as outras. Vigotski pontua que a memória, nessa fase, determina o ato de pensar, ou seja, “pensar significa lembrar”. Em adolescentes, destaca o pesquisador, “[...] *lembrar significa pensar*. Sua memória está tão ‘carregada de lógica’ que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas” (VIGOTSKI, 2011, p. 49, grifos do autor). No adulto, as funções mnemônicas, assim como outras funções psicológicas superiores, ocorrem principalmente de forma internalizada.

Dessa forma, Vigotski (2011) explica que o fenômeno da memória pode ser dividido em dois tipos: a memória natural (próxima à percepção, surgindo como consequência das influências de estímulos externos, típica de povos iletrados e de crianças) e a memória mediada (por auxiliares mnemônicos – memória externa/cultural).

Essas conclusões surgem a partir de experimentos que realizou e “[...] constituem parte da base empírica do pensamento vygotkiano acerca do desenvolvimento da memória humana. Este é explicado a partir dos construtos de *mediação e internalização*” (BRAGA, 2000, p. 88-89, grifo da autora).

Realça Vigotski (2011) que a memória não deve ser estudada como uma função isolada e, sim, em relação às outras funções, e também em sua relação constitutiva com os signos.

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com ajuda de signos [...] a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. (VIGOTSKI, 2011, p. 50)

Smolka, referindo-se a Vigotski e Bakhtin, aponta que “[...] a dimensão psicológica não pode ser separada da significação e do discurso” (SMOLKA, 2000,

p. 185), ou seja, da linguagem. “A palavra como signo por excelência, constitui modos específicos de ação significativa, de modo que a memória humana e a história tornam-se possíveis no/ pelo discurso” (SMOLKA, 2000, p. 185).

Braga (2002) aponta que alguns autores entendem que a memória é estruturada em narrativas e que toda a experiência humana é organizada narrativamente. “A consideração de que o sujeito e sua memória constituem-se nas práticas sociais, na teia do discurso, no processo inescapável de produção de sentido” (BRAGA, 2002, p. 43) nos leva a pensar a constituição da memória em termos de *narrativa*.

“O lembrar e o narrar entrecruzam-se na história da humanidade e na história de cada homem” (BRAGA, 2002, p. 1). Reconhecemos as histórias dos povos por suas narrações. Os homens pré-históricos narravam com desenhos nas pedras. Na Grécia, as aventuras de Ulisses foram narradas oralmente pelos poetas ou em peças teatrais (dramas e comédias). Durante a Idade Média a Igreja Católica narrava, em seus majestosos vitrais, trechos da bíblia. A nossa tradição é permeada por narrativas, sejam elas orais (contamos e ouvimos histórias diariamente), sejam elas escritas (na literatura, nos livros didáticos), sejam elas de outras formas como nos filmes, nos jornais, nas músicas, nos quadrinhos, nos grafites, entre outras.

A narrativa é utilizada para entender “[...] personal identity, lifestyle, culture, and historical world of the narrator”²⁴ (LIEBLICH; TUVAL-MASHIACH; ZILBER, 1998, p. 13). Braga, acrescenta que “[...] o crescimento do interesse no estudo da narrativa [...] é relacionado à consideração de que a forma de história (oral ou escrita) constitui um quadro linguístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para a compreensão das condições de nossa existência” (BRAGA, 2002, p. 47).

Connelly e Clandinin (2000) sugerem que os métodos de estudo para a experiência pessoal são

[...] simultaneously focused in four directions: inward and outward, backward and forward. By inward we mean the internal conditions of feelings, hopes, aesthetic reactions, moral dispositions [...]. By outward we mean existential conditions, that is, the environment or what E. M. Bruner (1986) calls reality. By backward and forward we are referring to temporality, past, present, and future.²⁵ (CLANDININ;

²⁴ “[...] A identidade pessoal, estilo de vida, cultura e o mundo histórico do narrador” (tradução nossa).

²⁵ “[...] focada simultaneamente em quatro direções: para dentro e para fora, para trás e para frente. Por ‘para dentro’, queremos dizer as condições internas de sentimentos, esperanças, reações

A pesquisa narrativa, para Clandinin e Connelly busca compreender as experiências humanas enquanto histórias vividas e contadas. Nessa abordagem qualitativa de pesquisa, os participantes contam suas histórias e os pesquisadores as recontam e as reconstruem por meio de narrativas acerca das experiências.

Braga explica que para além do papel da narrativa na aquisição da linguagem, a narrativa “[...] é estruturadora em termos da organização da experiência e da memória que temos dela” (BRAGA, 2002, p. 49) e vale-se de Bruner para sugerir que “[...] nós organizamos nossa experiência e nossa memória dos acontecimentos humanos principalmente em forma de narrativa – histórias, desculpas, mitos, razões para fazer e não fazer e assim por diante” (1991, citado por BRAGA, 2002, p. 49). Bruner parece considerar, de acordo com Braga, “[...] a narrativa como essa estrutura organizadora primordial do pensamento e da ação, ao mesmo tempo, modo de pensamento e forma de discurso, uma forma não apenas de representar, mas de *constituir a realidade*” (2002, p. 49, grifo da autora).

Braga, explicando algumas formulações de Brockmeier e Harré sobre narrativa, comenta que essa pode ser percebida como um “[...] 'modelo flexível' do mundo do *self*” (BROCKMEIER; HARRÉ, 1997 citados por BRAGA, 2002, p. 54, grifos dos autores), em que a narrativa, assim como os gêneros discursivos, são constantemente permeados pelos sentidos e significados atribuídos às interações, alterando a forma de expressar-se e seu papel social em determinados momentos. Nesse sentido, as narrativas podem criar distintas versões individuais e/ou específicas, dependendo de quando e como a narrativa é elaborada. Os autores afirmam que “[...] it is through our stories that we construct ourselves as part of our world”²⁶ (BROCKMEIER; HARRÉ, 1997 citados por BRAGA, 2002, p. 54), significando e (re)significando de acordo com o momento em que nos encontramos, o local e os outros com quem interagimos. Na perspectiva histórico-cultural, aponta Braga, o tema da narrativa está relacionado à constituição da memória e da identidade. A autora, ao citar Wertsch, pontua que “[...] a linguagem é considerada

estéticas, disposições morais [...]. Por ‘para fora’, queremos dizer as condições existenciais, isto é, o ambiente ou o que E. M. Bruner (1986) chama de realidade. Por ‘para trás’ e ‘para frente’, estamos nos referindo à temporalidade, passado, presente e futuro. (tradução nossa)

²⁶ “[...] é por meio de nossas histórias que nós construímos a nós mesmos como parte de nosso mundo” (tradução nossa).

como a “ferramenta cultural básica” para gerar essas representações, e a narrativa, como a forma específica de linguagem usada pela história” (BRAGA, 2002, p. 52, grifos da autora). Braga remete a como Brockmeier e Harré consideram a narrativa “[...] it is through our stories that we construct ourselves as part of our world”²⁷ (BROCKMEIER; HARRÉ, 1997 citado por Braga, 2002, p. 54). Braga a considera “[...] como inerente a nossos modos de adquirir conhecimento e estruturadora da experiência sobre o mundo e sobre nós mesmos” (2002, p. 54).

A partir dessas breves considerações sobre a Memória e a Narrativa apontamos como as compreendemos no percurso desta pesquisa, ao considerá-las envoltas num processo de significação social, possível a partir da linguagem, nas relações que o sujeito estabelece em seu meio cultural, nas formas como percebem o mundo e como se apresentam para a posteridade.

2.4 Os encontros

Na pesquisa empírica a principal forma de apreensão das narrativas foi a entrevista. Consideramos apontamentos de alguns pesquisadores para escolher o tipo de entrevista que mais se adequasse aos pressupostos teóricos desta pesquisa. Buscamos compreender ainda outros elementos que envolvem os encontros tais como o local, a duração, etc.

Tanto para Thompson (2002) quanto para Meihy (2005), o ideal é que a entrevista seja do tipo livre quando “[...] seu objetivo não é a busca de informações ou evidência que valham por si mesmas, mas sim fazer um registro 'subjetivo' de como o homem, ou uma mulher, olha para trás e enxerga a própria vida, em sua totalidade, ou em uma de suas partes” (THOMPSON, 2002, p. 258, grifo do autor).

Szymanski e outros pesquisadores caracterizam como ideal a chamada *entrevista reflexiva*, considerando seu caráter de interação social. Esse tipo de entrevista busca a horizontalidade no processo comunicativo. Para a autora, a entrevista face a face é imprescindível na situação de interação humana, pois no jogo das percepções “[...] do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e

²⁷ “[...] é por meio de nossas histórias que nós construímos a nós mesmos como parte de nosso mundo” (tradução nossa).

interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado” (SZYMANSKI, 2004, p. 12) estão imbricados, exercendo influência mútua entre ambos. O pesquisador busca muito mais do que informações, e o entrevistado, ao desvelar sua trajetória, deseja “[...] ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz” (SZYMANSKI, 2004, p. 12), caracterizando seu papel ativo no processo de construção do conhecimento com o outro. Nesse sentido, “[...] todo saber vale um saber” (SZYMANSKI, 2004, p. 13), pois tanto pesquisador como pesquisado possuem conhecimento de seu próprio contexto e de mundo.

Nesse modelo, a entrevista é considerada

[...] como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder. (SZYMANSKI, 2004, p.14)

Os encontros dos protagonistas (direta ou indiretamente envolvidos na pesquisa) resultaram na produção de um novo conhecimento, apresentado nesta pesquisa. Nesse sentido, adotamos essa perspectiva de entrevista utilizamos roteiros básicos, realizando entrevistas semiestruturadas, para possibilitar que novas perguntas fossem formuladas no decorrer do encontro e que o entrevistado pudesse seguir para qualquer direção em seu relato.

A entrevista é, nesta pesquisa, o principal instrumento de coleta de dados. Durante a preparação para as entrevistas tivemos algumas preocupações que foram sendo reelaboradas ao longo do processo, tais como os roteiros (Anexos C e D), o local do encontro, a duração das entrevistas, o número de encontros, o tipo de gravação que seria realizada e o tratamento do texto.

Zago (2003) aponta que o pesquisador, não importa a sua experiência, vivencia certa tensão quando inicia um estudo. Essa tensão ocorre principalmente na fase inicial, nas primeiras entradas em campo. Minha experiência não foi diferente. Optamos por realizar uma entrevista prévia para minimizar a tensão dos encontros com os sujeitos da pesquisa. O entrevistado, um professor de História da rede pública²⁸, se propôs gentilmente para experienciar as reflexões que havíamos

²⁸ Lucas Antônio Nizuma Simabukulo é também pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e orientando da Profa. Dra.

tematizado.

Essa entrevista nos permitiu (re)pensar as questões que estávamos propondo, no roteiro da entrevista, para atingir os objetivos da pesquisa. Refletimos, assim, acerca de pontos que poderiam ser melhorados para as futuras entrevistas e caminhos a serem seguidos, além de contribuir para a confiança em relação ao conteúdo e à forma.

Houve certa preocupação em relação à escolha do local para as entrevistas, de modo a minimizar as interferências na produção do discurso dos sujeitos (Bourdieu, 2008; Zago, 2003; Thompson, 2002). Sugerimos que pudessem ser realizadas na USP, em sua própria residência ou na sala do Memorial. Com o intuito de conferir aos colaboradores autonomia do processo, delegamos a eles a escolha do local, que optaram pela sala do Memorial, tanto pela praticidade como por conceberem a importância do local como espaço de memória na construção da história da escola.

Realizamos um encontro com a professora Núbia em 14/05/2015. Consideramos um encontro para a entrevista, entretanto, devido à agenda do professor Cuper, foram realizados dois encontros, o primeiro no dia 21/05/2015 e o segundo no dia 26/05/2016.

Consideramos ainda realizar um último encontro com ambos os professores ao mesmo tempo, o que ocorreu em 26/01/2016. Kramer aponta que nas entrevistas coletivas, entre outros fatores, os colaboradores se mostram mais espontâneos realizando perguntas uns aos outros, “[...] mudando, portanto, de lugar, e assumindo o que seria o papel do entrevistador” (2003, p. 73), resultando em uma experiência de aprendizado mútuo.

Como procedimento da História Oral, o registro das entrevistas foi realizado por meio de gravação em áudio, a transcrição, posteriormente, contribuiu, além do registro, para as idas e vindas no texto durante as análises, sem que houvesse perda do conteúdo.

A gravação em áudio, embora não capte elementos que se integram ao discurso como gestos, emoções e expressões faciais, deixou o entrevistado mais à vontade (em oposição à gravação em vídeo). Contudo, acreditamos que esses elementos não verbais são importantes para a análise, pois se integram ao discurso

Elizabeth dos Santos Braga. Seu trabalho de mestrado, em andamento, intitula-se “O pensamento conceitual nas aulas de História no Ensino de Jovens e Adultos”.

dando uma nova dimensão à narrativa. Meihy e Holanda esclarecem que “[...] a consideração da entrevista além do que é registrado em palavras é um dos desafios da história oral” (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 14) e, nesse sentido, registramos o que conseguimos desses elementos no diário de campo.

De acordo com Bosi, “[...] a entrevista ideal é aquela que permite a formação de laços de amizade; tenhamos sempre a lembrança de que a relação não deveria ser efêmera” (2004, p. 60). Aponta a pesquisadora que a entrevista deve incluir responsabilidade pelo outro e pela escuta, resultando em aprendizado mútuo.

Acredito que os encontros e as conversas transcorreram do modo que Bosi considera ideal, pelo envolvimento de todos os colaboradores na aventura do processo, entre narrações, escutas, (re)significações, aprendizados, orgulho do desvelo de suas histórias, formação de laços de amizade, responsabilidade mútua pelo outro, pela Educação e pela pesquisa. O percurso de algum modo nos transformou “[...] pela convivência, dotada de uma qualidade única de atenção” (BOSI, 2004, p. 61) e reciprocidade.

S.: Eu queria agradecer imensamente a disponibilidade de vocês em dividir suas histórias, em responderem às perguntas e pensarem conjuntamente. Nossa! Para mim foi só aprendizado. Já estou na parte da escrita da pesquisa e consigo perceber todo o meu crescimento ao longo do projeto, a partir das entrevistas, do contato, das experiências, das visões de mundo. Para mim está sendo incrível: eu pessoa, eu pesquisadora, eu professora. Eu quero realmente agradecê-los por terem contribuído com minhas inquietações, enfim, com meu projeto.

C.: A gente tem a agradecer a você da mesma forma, isso que você falou em relação a você a gente agradece em relação a nós. O que você está sentindo nós também estamos sentindo. Porque eu sinto que o seu trabalho é o mesmo que o nosso. Estamos na mesma área e é um esforço comum. É recíproco, a gente também agradece.

N.: Com certeza! É legal o tema que você está pesquisando. É interessante! (Entrevista realizada com ambos os professores em janeiro de 2016)

Outro aspecto da entrevista explicado por Bosi (2004) e Meihy e Holanda (2015) está relacionado com o compartilhamento do processo de escrita com os professores entrevistados. Todas as entrevistas, depois de transcritas, foram enviadas a eles para verificação, como parte de um processo de escrita compartilhada. Bosi ressalta a importância de possibilitar ao memorialista “[...] o direito de ouvir e mudar o que narrou” (BOSI, 2004, p. 66). Nesta pesquisa, os

colaboradores realizaram pequenas alterações, normalmente relacionadas a explicações de siglas e de nomes próprios. Eles foram ativos no processo da escrita e da textualização das narrativas. Realizar uma pesquisa de modo colaborativo, como apontam Connelly e Clandinin (1995, p. 18, grifo dos autores), é “[...] desde el punto de vista ético, es verlo como una discusión sobre una *unidad narrativa compartida*”²⁹.

Terminamos este capítulo por concordar com Zago que “[...] não saímos de uma entrevista do mesmo jeito que entramos porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração” (ZAGO, 2003, p. 308).

²⁹ “[...] Do ponto de vista ético é vê-lo com uma discussão sobre uma unidade narrativa compartilhada” (tradução nossa).

Capítulo 3. Estudos sobre identidade e profissionalidade

Neste capítulo, gostaríamos de destacar algumas pesquisas sobre os temas da identidade e da profissionalidade docente, realizadas por pesquisadores, do Brasil e do exterior, nas últimas décadas. De início, discutiremos, brevemente, algumas dimensões da esfera do trabalho em si e da crise da identidade profissional.

Alguns pesquisadores, como Jesus (2004), defendem a ideia de que as mudanças ocorridas na sociedade, nas últimas décadas, geraram uma fragmentação da motivação profissional, em áreas diversas, ao redor do mundo. Aponta o autor que, entre as relações estabelecidas com o trabalho, os sujeitos também sentiam prazer na atividade realizada. A partir da segunda metade do século XX problemas sociais, econômicos, políticos e tecnológicos, entre outros, implicaram em instabilidades profissionais produzindo uma baixa expectativa acerca do trabalho em si. A sociedade de consumo, na era capitalista, por valorizar a ideia de prazer a partir do consumismo, ou seja, do que se pode comprar (ou para onde se pode ir), a partir do próprio salário, contribuiu para a diminuição da motivação profissional e da “[...] importância da profissão na escala de valores pessoais” (JESUS, 2004, p. 193). O pesquisador, para exemplificar a ideia utiliza um estudo conduzido na Inglaterra, por Warr (1982), em que 67% dos respondentes afirmaram que “[...] deixariam de trabalhar se tivessem dinheiro para viver confortavelmente durante o resto da vida” (JESUS, 2004, p. 193). Ainda que a falta de motivação permeie diversas profissões, Jesus atribui à questão do baixo salário a principal razão da desmotivação docente, tanto para quem está na profissão, quanto para estudantes que (não) a consideram como opção profissional.

Nesse sentido, o fator econômico tem se constituído uma das principais queixas do professor. No entanto, são diversos outros elementos que constituem o sujeito docente. Portanto, nos debruçaremos, neste capítulo sobre fatores intrínsecos e extrínsecos relativos à identidade profissional docente.

Dubar (2006) traça outras formas de compreender as relações com o trabalho. Para ele, a noção de identidade profissional se define a partir das relações

*Eu-Nós*³⁰ em que as identidades “[...] são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego”³¹ (DUBAR, 2006, p. 85).

Uma possível interpretação para a crise das identidades passa pelo modelo de competência individual, da maximização de si, entre outros, típico das sociedades capitalistas. Nessa perspectiva há uma “[...] transformação do trabalho no sentido da responsabilidade individual, da valorização da competência pessoal e da ‘empregabilidade de cada um’” (DUBAR, 2006, p. 111, grifo do autor). Esses elementos redefinem a relação *Eu-Nós*, alterando o conceito de classe, gerando essa forma identitária individualista, nas mais diversas profissões. Como os elementos destacados (relação com o trabalho executado, com o trabalho, com o emprego, com o rendimento líquido, com o eu-nós) podem ser percebidos na docência?

Apesar do fator financeiro ser apontado como uma das queixas mais recorrentes dos professores, conforme elaborado na introdução, há diversos outros elementos que constituem o sujeito que se dedica à docência. Portanto, nos debruçaremos, neste capítulo, sobre fatores intrínsecos e extrínsecos relativos à identidade profissional docente.

É importante destacar alguns elementos acerca do processo histórico da profissão docente nos últimos séculos. Refletindo sobre as raízes históricas da imagem do trabalho do professor na sociedade Tardif e Lessard (2009) atribuem as visões normativas e moralizantes sobre esse ofício ao enraizamento histórico do “[...] *ethos* religioso da profissão de ensinar, que é, antes de tudo, um trabalho orientado por uma ética do dever com forte conteúdo religioso” (2009, p. 36, grifo do autor), canônico, de sacerdócio e de dom. A partir do século XIX, de acordo com os autores, os estados nacionais passaram a tratar “[...] os professores como um corpo do Estado destinado a prestar serviços à nação” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 36), contudo o caráter missionário atribuído à profissão persistiu ao longo do século XX,

³⁰ Dubar, a partir de seu estudo das dinâmicas históricas das formas identitárias (Norbert Elias, Max Weber, Karl Marx e Friedrich Engels, entre outros), indica que o termo *Eu-nós*, abarca quatro formas interpretativas: cultural, narrativa, reflexiva e estatutária.

³¹ De acordo com o autor o conceito é discutido em seu trabalho intitulado “*Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel*”, *Traité de sociologie du travail*, Bruxelas, De Boeck, 1994, p. 3633, 380. O texto “[...] explicita o ponto de vista subjacente à noção de «forma identitária» e propõe as quatro apelações seguinte: fora do trabalho, categorial, da empresa e de rede” (DUBAR, 2006, p. 85)

mesmo que com novo significado. Tais resquícios doutrinários de outros momentos históricos ainda permeiam o imaginário social coletivo na atualidade, contribuindo para a constituição de certa identidade ou imagem do professor, pelo próprio profissional e por parte da sociedade.

Um exemplo do caráter doutrinário da profissão é tratado pela pesquisa de Almeida (1986), realizada na década de 80. O pesquisador analisou quinhentas redações de candidatos à docência, no antigo curso de Magistério³², de um concurso público ofertado pelo Estado de Minas Gerais. A partir do tema norteador "o educador e sua missão de educar", Almeida (1986) analisa o que os candidatos de 18 a 45 anos escreveram a esse respeito.

As conclusões indicam que a grande maioria escreveu sobre o caráter doutrinário e messiânico da profissão. A linguagem figurada estereotipada posiciona o professor como herói, ídolo, em que "[...] a autopromoção transparece na postura de otimismo, na atitude paternalista em relação aos alunos" (ALMEIDA, 1986, p. 117). Para Almeida, os candidatos apresentam uma visão "[...] romanceada, folhetinesca e inteiramente anacrônica em relação ao mundo em que vivemos" (1986, p. 17).

O autor faz a ressalva de que toda e qualquer profissão se ancora também em uma decisão emocional e compreende a percepção emotiva que se venha a ter sobre ela. Entretanto, esclarece que é inaceitável, "[...] pela própria natureza de sua tarefa, que ele [o professor] se mantenha indefinidamente apenas nesse nível emocional, furtando-se a uma análise mais racional de seu papel na sociedade" (ALMEIDA, 1986, p. 17).

O pesquisador questiona em que medida o conteúdo das redações reflete o que os candidatos à docência pensam sobre a profissão ou que espelha o preenchimento da expectativa do Estado de Minas Gerais, ou seja, o que poderia ser valorizado na profissão, pelo futuro empregador, a partir da inferência da proposta de redação. De qualquer modo, o conteúdo das redações representa o que é considerado como pertinente à profissão docente por um grupo, por outro, por ambos e/ ou pela sociedade. Para além desses sujeitos do processo seletivo, o que seria ensinado para os futuros professores, e para os estudantes dos professores formados? Segundo o autor, as inferências dos candidatos reproduzem "o

³² O curso de Magistério era um curso profissionalizante do Ensino Médio que, até a década de 90, habilitava profissionais para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

bestialógico pedagógico”, que perpetua há séculos no país, as ideias de missão e de salvacionismo, permitindo a manutenção do *status quo* no que se refere à ideologia educacional, à classe profissional e à sociedade como um todo.

Contudo, nem todos os professores compreendem a profissão a partir dos preceitos religiosos; há outros elementos a serem considerados. Apresentaremos agora alguns conceitos sobre identidade.

3.1 Sobre a Identidade e profissionalidade docente

Ferreira (2000) aponta que a noção de identidade perpassa distintos campos científicos e disciplinares. Para o autor, na Psicologia, na Economia e na Sociologia os conceitos sobre o tema são desdobramentos de duas grandes tradições teóricas: a durkheimiana e a weberiana. A tradição teórica durkheimiana difere a identidade individual da identidade social, privilegiando o eixo temporal dos processos identitários. O autor explica que essa teoria está relacionada à transmissão de conhecimentos e técnicas, valores, normas e hábitos. A educação, nesse contexto, “[...] constitui o mecanismo de transformação social das predisposições individuais” (FERREIRA, 2000, p. 312), a partir da transmissão do patrimônio histórico e cultural de uma geração à outra.

A teoria weberiana coloca o indivíduo como emergente das ações sociais privilegiando o eixo espacial, em que as identidades dos atores sociais são “[...] efeitos emergentes de sistemas de acção social” (FERREIRA, 2000, p. 312). Logo, para o autor, as pesquisas, a partir dos dois teóricos, oscilam entre os desdobramentos de um pólo individual e um pólo estrutural ou coletivo, em que ora se privilegia a dimensão biográfica, ao se pensarem as trajetórias individuais, e ora a dimensão relacional, ao se considerarem as relações e interações realizadas no espaço coletivo. Ferreira acrescenta ainda que a conciliação dessas duas referências pode proporcionar resultados fecundos nos estudos das identidades.

Nóvoa não se apropria da divisão das duas dimensões e sugere que “[...] é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (1991, p. 17), pois os mesmos estão intrinsecamente relacionados e permeados pelas situações vividas pelo

indivíduo nas diferentes esferas. Em relação à docência, Nóvoa aponta que “[...] sentir-se professor ou assumir-se como professor é o resultado de um processo evolutivo, construído no dia a dia e ao longo dos anos, desde o momento da opção pela profissão docente” (NÓVOA, 1992 citado por GONÇALVES, 2000, p. 363). Nesta pesquisa, compreendemos que o momento de escolha da profissão não é pontual ou estático, não ocorre em determinada etapa da vida, de maneira generalizada. A escolha se dá no nível sociogenético, em que circunstâncias culturais, históricas e sociais se entrelaçam na ontogênese, ou seja, nas experiências particulares e únicas de cada indivíduo, possibilitando suas escolhas ao longo de sua trajetória. O sentir-se professor pode ou não se constituir desde a opção pelo magistério.

Sendo assim, concordamos com a ideia de Tardif e Raymond (2000), que consideram que os docentes são profissionais que “[...] foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente dezesseis anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216-217) na profissão escolhida. Nesse sentido, o “sentir-se” professor perpassou por diversas instâncias desde o ingresso do sujeito na primeira instituição escolar, da imagem que tinha dos professores e da escola em sua trajetória escolar. Assim como nas brincadeiras de faz de conta, de professor-aluno, nos jogos pedagógicos, entre outros e em outros momentos em outras instituições: família, igreja, etc. E não apenas ao ingressar na profissão como docente.

A pesquisa realizada por Cavaco (1999), sobre o percurso profissional de professores, evidencia tensões entre as expectativas acerca da profissão e o trabalho concreto:

[...] as expectativas pessoais e familiares [que] se cruzam com as oportunidades e os constrangimentos institucionais e sociais, quando se opta pela profissão; a tensão que acompanha as primeiras experiências profissionais, os sentimentos que então se vivem e como contribuem para modelar a identidade profissional; o desenvolvimento de diferentes linhas estruturantes do progressivo amadurecimento profissional evidenciadas nas relações com os alunos, com os colegas, com o conhecimento e com a própria profissão; as dificuldades que se associam à articulação, ao longo dos anos, das esferas familiar e profissional; as mudanças das expectativas decorrentes de alterações institucionais, jogando em sentidos opostos, e os seus efeitos a nível de atitudes e de disposições para maior ou menor investimento pessoal. (CAVACO, 1999, p. 178).

Portanto, de acordo com a autora, são inúmeros os fatores que incidem sobre a escolha e a permanência na profissão. Esses são permeados pelas “[...] relações sociais e culturais tecidas a diversos níveis e atravessadas por lógicas próprias, feitas de acasos e circunstâncias, de aspirações e de constrangimentos, de coincidências e de decisões” (CAVACO, 1999, p. 178-179). Cavaco infere ainda que é possível a emergência de traços sequenciais, maturacionais e evolutivos no caráter profissional, entrelaçados em um processo dinâmico e interativo ao longo de sua trajetória de vida.

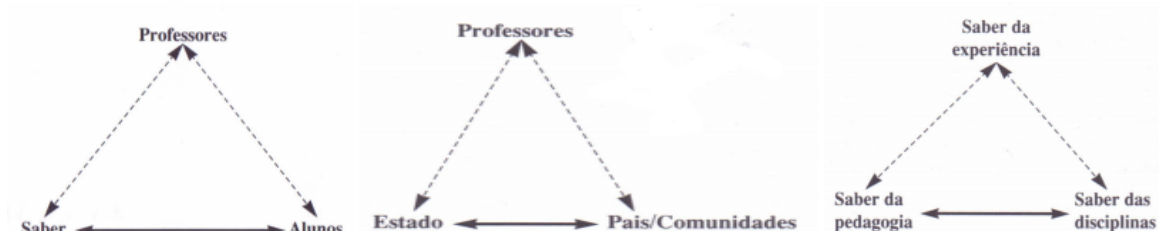
Assim como para Cavaco, Sacristán (1999) observa identidades como construções sociais que compreendem interações entre as trajetórias individuais e os sistemas de emprego, de trabalho e de formação. Essas interações acabam por definir, no âmbito profissional, o que Sacristán denomina “profissionalidade docente”, que abrange um conjunto de práticas, conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos, constituindo assim a especificidade de ser professor. Para o autor “[...] o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar” (SACRISTÁN, 1999, p. 64), ou seja, é imprescindível contextualizar de onde se fala. Para tanto, o autor se apropria de três níveis de compreensão, elaborados por Popkewitz (1986): o contexto profissional, o contexto pedagógico e o contexto sociocultural. Enquanto o primeiro contexto refere-se ao saber técnico, o segundo refere-se à prática. O terceiro propicia a compreensão de valores e conteúdos importantes do contexto sociocultural do sujeito docente.

Nóvoa (1999), ao refletir sobre os dilemas que envolvem a docência, explica que o professor está inserido em processos de exclusão, posicionado em um referente passivo diante dos outros atores e saberes da sociedade. Para esclarecer essas dificuldades que envolvem o professor, em que os outros estão em uma posição mais privilegiada, Nóvoa apresenta a forma do triângulo Pedagógico criada por Jean Houssaye (1988, citado por Nóvoa, 1999, p. 7)³³ e elabora duas outras formas de representação, em que o professor sempre se encontra em um "lugar do

³³ As representações são derivações da imagem de *bridge* formulada por Jean Houssaye (*Le triangle pédagogique*, 1988, citado por Nóvoa, 1999, p. 7) em que um dos parceiros sempre ocupa um “lugar morto”. O autor criou um triângulo pedagógico em que, na tríade professores, alunos e saber, os dois últimos possuem uma relação privilegiada. Nóvoa expande o conceito para outros dois triângulos conforme vemos nas figuras retiradas de Nóvoa, 1999, p. 8-9.

morto”, pois existe um eixo privilegiado que o exclui. São elas: o triângulo pedagógico; o triângulo político e o triângulo do conhecimento como podemos ver nas figuras a seguir.

Figura 2 - Triângulos: Pedagógico, Político e do conhecimento



Fonte: Nóvoa, 1999, p. 8-9

Para os autores, o triângulo pedagógico privilegia o eixo “saber” e o eixo “alunos” ao sugerirem que algumas práticas pedagógicas direcionam para a autoformação ou autogestão na aprendizagem. Práticas que defendem a tecnologização do ensino retomam as utopias da “máquina de ensino” que poderiam conduzir ao “eclipse dos professores”. Nóvoa (1999) propõe o questionamento acerca dos discursos teóricos que recorrentemente desvalorizam as relações humanas na escola e aponta: “[...] é difícil imaginar um processo educativo que não conte com a mediação relacional e cognitiva dos professores” (NÓVOA, 1999, p. 8).

O triângulo político centraliza os modos de organização do sistema educativo a partir da orientação do Estado e da sociedade. Para Nóvoa, a participação dos pais/comunidade na área da educação envolve a ideia de “serviço” e de “cliente”, passando pela agenda política, a partir dos anos noventa, de privatização do ensino. Nóvoa (1999) indica a concretização do papel da comunidade no processo educacional, entretanto aponta como impensável a redução do papel dos professores na tríade.

No triângulo do conhecimento, o eixo central é estabelecido entre “[...] o saber da pedagogia (especialistas em ciências da educação) e o saber das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento)” (NÓVOA, 1999, p. 9), desprezando o saber da experiência pessoal do professor, ou seja, aquela experiência que foi construída a partir de suas interações com os outros saberes, com os estudantes, com a comunidade escolar. O resultado é a desvalorização dos saberes produzidos nas próprias experiências individuais. Para Nóvoa esse

processo ocorre em períodos mais conservadores, em oposição a períodos de inovação educacional.

Todas essas dificuldades, interações conflitantes e de desprestígio, enfrentadas pelos professores incidem sobre sua identidade, pois, como apontado, por Nóvoa, é impossível separar o "eu pessoal" das relações que envolvem seu "eu profissional".

Gonçalves (2000) aponta que a identidade profissional docente se apresenta no quadro do desenvolvimento adulto, a partir das zonas do profissional, do social, da experiência, entre outras. Retomamos os apontamentos de Tardif e Raymond (2000), que postulam que as experiências se deram por quase toda a vida do sujeito fazendo com que o mesmo leve à sala de aula as experiências formuladas ao longo de sua trajetória escolar, pois, desde criança, cada um já possui uma ideia do bom e do mau professor, da boa e da má prática docente.

Silva (2007), ao retomar essa ideia de Tardif e Raymond (2000) de construção do saber docente ao longo da vida, aponta problemas com os cursos de formação para o magistério no Ensino Superior. Para a pesquisadora, as políticas públicas perpetuam o sentido da profissão em que a identidade docente é construída a partir de três pilares: o curso de formação inicial, que no Brasil atualmente é no Ensino Superior, a entrada na sala de aula e os cursos de educação continuada. Sendo assim, de acordo com as políticas públicas nacionais, que a autora critica, só enquanto estudante de Ensino Superior é que o indivíduo passa a constituir sua identidade docente.

Estamos de acordo com Silva, quando afirma que, na maioria das vezes, os cursos de formação deixam de levar em conta os saberes, experiências e referências constituídas durante a trajetória escolar de cada estudante e "[...] desconsidera[m] que o processo de formação profissional docente tem uma história, uma gênese e uma evolução que representam o processo de socialização da imagem da profissão" (SILVA, 2007, p. 243), ao longo de sua trajetória na escola, desde a primeira instituição.

Essa imagem escolar, construída por toda a sua vida, é preponderante na escolha da carreira, na decisão de concluir (ou não) a graduação, de ingressar (ou não) na profissão e na permanência (ou não) da mesma. Silva (2009) considera que a construção da identidade profissional surge pelas sucessivas interações em

ambientes coletivos, ainda que o sujeito se (re)signifique a partir de representações da carreira e do trabalho concreto, nos múltiplos espaços institucionais a que será inserido ao longo de sua trajetória.

Por considerar os saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério, Tardif e Raymond (2000) nos apresentam um quadro que explica os saberes dos professores, elencando fatores de ordem social e de modos de integração do trabalho docente.

Quadro 1 – Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif e Raymond (2000, p. 215).

Dessa forma, Tardif e Raymond (2000) indicam que os saberes se originam de diversas esferas da trajetória de vida do sujeito, a partir das interações estabelecidas com os outros em sua ontogênese, dentro e fora de seu ambiente profissional.

A identidade, para Melucci (2004), está diretamente relacionada a três elementos: a continuidade do sujeito em seu tempo, sua noção de unidade, em que o sujeito se difere do outro e as relações de (re)conhecimento a partir do(s) outro(s). Nesse sentido, as identidades são múltiplas; a identidade é única e particular de cada ser, entretanto, ao mesmo tempo é um produto social, construída histórica, social e culturalmente. Em cada um, há identidades diversas que se constituem e permeiam por diversos contextos de seu cotidiano e de sua trajetória de vida. São diferentes *eus* que na família, no trabalho, na escola, na rua e demais lugares de convívio e interação, atuam. Silva (2007) acrescenta que o reconhecimento entre os

pares possibilita a auto-identificação com determinados grupos (e não outros) e aponta que o dinamismo da construção da identidade profissional possui uma dimensão espaço-temporal que se inicia com a escolha pela profissão.

Tardif e Lessard (2009) também debatem o conceito de identidade a partir da compreensão do trabalho em si. Apontam que as tensões e os dilemas gerados pelas contradições da própria natureza do trabalho docente estruturam a identidade dos professores em múltiplos aspectos e diferentes níveis uma vez que o trabalho ora possui aspectos formais ora informais. Os dilemas são:

[...] autonomia e controle na realização da atividade docente, burocratização e indeterminação da tarefa, generalidade dos objetivos educativos e rigidez dos programas e recursos didáticos, universalidade do mandato e individualidade dos alunos, rotina das tarefas e imprevisibilidade dos contextos de ação, relações profissionais com os alunos, acompanhadas de um grande investimento afetivo e pessoal, etc. (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 45)

Respaldados em Marx, Tardif e Raymond (2000) explicam que a *práxis* social é um trabalho em que há uma transformação concreta do próprio trabalhador. Tardif e Raymond também mencionam Schwartz, que pondera que essa experiência viva do trabalho produz “[...] um 'drama do uso de si mesmo', uma problemática negociação entre o uso de si por si mesmo e o uso de si pelo(s) outro(s)”. (SCHWARTZ, 1997, p. 7 citado por TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210, grifo dos autores). Acrescentam que o tempo de permanência na profissão faz com que o professor se torne “[...] aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros - um professor, com sua cultura, seu *éthos*, suas ideias, suas funções, seus interesses etc” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210) próprios de sua trajetória pessoal.

Ferreira (2000) nos coloca frente a outro paradigma: a heterogeneidade da identidade profissional docente. Ele sugere que há uma identidade dividida, em que a identificação em grupos diversos coloca o professor em espaços específicos na profissão, são eles: nível de ensino, formação acadêmica, tempo de serviço, entre outros. Ao mesmo tempo considera a identidade multiplicada, visto que esses diversos fatores subjetivam as identidades, multiplicando-as. A construção das identidades, para o autor, relaciona aspectos internos e externos, envolvendo ações individuais e coletivas, que se entrelaçam tanto num contexto social quanto histórico. A movimentação do docente por esses contextos é ainda perpassada por elementos

culturais inerentes à profissão, sendo eles o individualismo, o colegialismo, o ativismo, a solidariedade e a diferenciação. Ferreira (2000) leva em conta que o professor está inserido em uma dinâmica fragmentada, com muitos elementos: por um lado, questões de ordem pessoal como a situação acadêmica, a experiência profissional, o tempo de serviço; e, por outro, as questões sociais e profissionais, como o nível de ensino em que leciona, a disciplina, a localização e dimensão da escola, as associações às quais pertence, etc. Diante disso, Ferreira (2000) questiona se o docente possui uma identidade dividida ou multiplicada.

Huberman (1991) investiga a possibilidade de níveis de desenvolvimento profissional que compõem a identidade docente, pois considera que na vida humana há ciclos. Nesse sentido, ele caracteriza sete fases da profissionalidade docente, sendo elas: a entrada na carreira; a fase da estabilização; da diversificação; pôr-se em questão; serenidade e distanciamento afetivo; conservantismo e lamentações e, por fim, a fase do desinvestimento. Pondera o autor que nem sempre os professores as vivenciam nessa ordem ou passam por todas elas em sua trajetória.

Anjos (2010) questiona se a estrutura, de desenvolvimento por fases, elaborada por Huberman (1991) dá conta de explicar o desenvolvimento humano e da profissão.. Ao assumir a perspectiva histórico-cultural, a autora aponta que “[...] dentro dessa perspectiva, não se fala de estímulos recebidos do ambiente, mas de constituição histórico-cultural do psiquismo humano” (2010, p. 138).

Explica Anjos que em sua pesquisa percebeu que “[...] ainda que um professor fique anos numa mesma escola, não há garantias de que este tenha uma prática melhor a cada ano. Ele pode, por exemplo, buscar repetir as mesmas práticas, acostumando-se a um certo modo de fazer” (ANJOS, 2010, p. 139), pois refletir e analisar o próprio trabalho pode ou não ocorrer e pode ser significado de diferentes modos.

Diante desse panorama de interpretações de alguns pesquisadores da atualidade indagamos: como se constitui a identidade docente? Ainda que consideremos alguns dos aspectos aqui elencados e os utilizemos durante a análise das entrevistas, questionamos a própria ideia de identidade. Por assumirmos a teoria histórico-cultural em nossa pesquisa, não trabalharemos com o termo

identidade, pois, os pesquisadores dessa perspectiva dão preferência ao termo subjetividade³⁴.

Ao tratar da subjetividade e da constituição do sujeito, a perspectiva histórico-cultural explora a noção de drama, ao dar “[...] ênfase à internalização (dramática) das relações sociais” (ANJOS, 2010, p. 142). Nesse sentido, “[...] as relações reais entre as pessoas e práticas sociais é que estão por trás do *desenvolvimento psicológico*” (ANJOS, 2010, p. 142, grifo da autora).

Pesquisas explicam o abandono da profissão, por conta de elementos que incidem sobre a subjetividade docente, acentuando uma ideia de crise sobre a profissão (LAPO, BUENO, 2002; LOUZANO (2010); OLIVEIRA, 2004, PEREIRA, 2014, entre outras). Por conseguinte, propomos analisar as características de quem permanece na docência. Quais são os elementos que sustentam os docentes na profissão? Acreditamos que são necessárias reflexões sobre a constituição da subjetividade daqueles que prosseguem na carreira, mesmo diante dos desafios impostos pela sala de aula cada vez mais diversa e complexa, da política de arrocho salarial e de direitos, da pouca inserção na tomada de decisões da área e do desprestígio social que acomete a profissão.

No próximo capítulo analisaremos alguns pontos que julgamos pertinentes para compreender a subjetividade docente a partir da perspectiva teórica histórico-cultural.

³⁴ Vigostki, em seus estudos, referiu-se à *personalidade*, contudo comentadores da perspectiva Histórico-cultural atuais utilizam o termo subjetividade.

Capítulo 4. Considerações sobre a constituição do sujeito na perspectiva histórico-cultural

No capítulo anterior, terminamos por apontar que exploraríamos a noção de subjetividade e de drama na constituição do psiquismo, assumindo como base teórica as contribuições da perspectiva histórico-cultural. Essa abordagem busca compreender a natureza humana, considerando o sujeito “[...] como um indivíduo [que] só existe como um ser social, como um membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico” (VIGOTSKI, 2004, p. 1). Para Vigotski, e outros pesquisadores dessa perspectiva, as relações sociais estão na gênese do desenvolvimento do sujeito.

A abordagem histórico-cultural, que tem como principal referência Vigotski, percebe o sujeito e a natureza social do desenvolvimento humano no plano das inter-ações, abordando sua constituição na perspectiva da filogênese, da sociogênese e da ontogênese. Este capítulo teórico visa, além de explorar esses elementos, refletir sobre os conceitos de mediação, internalização, subjetividade e drama, considerando as relações estabelecidas no meio social, ao longo do desenvolvimento dos sujeitos, para a compreensão da constituição dramática da subjetividade dos professores na docência, o tema central desta pesquisa.

4.1 A gênese do humano

Vigotski busca compreender as características do ser humano a partir de estudos sobre a origem e o desenvolvimento da espécie, por isso debruçou-se sobre a evolução do homem e as (trans)formações ao longo da (sua) história, utilizando contribuições de Marx e Engels. Os autores, apoiando-se em Darwin, explicam que a origem do *Homo Sapiens* ocorreu pela evolução biológica, mas também pelo desenvolvimento da história humana. Sugerem que o andar ereto foi a base para a liberação das mãos (pré-requisito para o trabalho). Ponderam que o trabalho foi essencial no distanciamento da espécie humana em relação aos primatas. Engels

ressalta que o trabalho é o traço distintivo entre homens e animais, pois tem sido “[...] la condición básica y fundamental de toda la vida humana. Y lo es en tal grado que, hasta cierto punto, debemos decir que el trabajo ha creado al propio hombre”³⁵ (ENGELS, 1976, p. 67).

Com o desenvolvimento do trabalho, multiplicaram os casos de organização coletiva, assim “[...] llegaron a un punto en que *tuvieron necesidad de decirse algo los unos a los otros*”³⁶ (ENGELS, 1976, p. 69, grifo do autor), desenvolvendo a linguagem com e a partir do trabalho.

Luria aponta que a atividade consciente do homem, que o difere do comportamento do animal, é o “[...] resultado de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho” (LURIA, 1979, p. 77), pois “[...] o homem tanto emprega os instrumentos de trabalho como prepara esses instrumentos” (LURIA, 1979, p. 75).

O trabalho, conforme explicado por Leontiev, “[...] e “depois” e “ao mesmo tempo”, a linguagem, foram os estímulos essenciais na hominização do cérebro” (LEONTIEV, 1978 citado por BRAGA, 2000, p. 64, grifos da autora).

Vigotski, baseando-se nesses autores, aponta que o momento de ruptura da diferenciação entre os homens e os animais foi aquele em que o homem passou da ordem da natureza à da cultura, pela criação e uso de instrumentos e pelo desenvolvimento e uso da linguagem. O uso de instrumentos, ou seja, a confecção de ferramentas para caça e pesca, propiciou o início do trabalho. Nesse sentido, o controle sobre a natureza, auxiliado por signos artificiais, “[...] constitui a essência do desenvolvimento cultural do comportamento humano” (VIGOTSKI, 1996, p. 90).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento psicológico do homem, explica Vigotski, “[...] a partir do momento da aquisição e do uso de signos, [...] permite ao homem obter controle sobre seus próprios processos de comportamento” (VIGOTSKI, 1996, p. 90), pois ele tornou-se autônomo para transformar o meio de acordo com suas próprias necessidades ao mesmo tempo em que era transformado por ele.

Esses elementos possibilitaram o desenvolvimento das funções culturais,

³⁵ “[...] a condição básica e fundamental de toda a vida humana; e o é em tal grau que, em até certo ponto, devemos dizer: o trabalho criou o próprio homem” (tradução nossa).

³⁶ “Chegaram a um ponto em que tiveram a necessidade de dizer algo uns aos outros” (tradução nossa)

sobrepondo-se às funções naturais³⁷, reestruturando a própria história humana e o seu desenvolvimento social. Em um processo dialético, o homem passou a agir sobre a natureza e, ao mesmo tempo, sobre si mesmo, controlando seu próprio comportamento, planejando-o e executando-o, transformando o seu entorno. Pino esclarece: “[...] afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza” (PINO, 2000, p. 51), portanto, para o autor, o homem é “o artífice de si mesmo”.

Para Vigotski, a linguagem foi decisiva na constituição do homem cultural e é determinante na constituição das sociedades e de cada indivíduo. Aponta Luria (1979) que a linguagem alterou a atividade consciente do homem, em ao menos três formas, possibilitando: i. a representação de objetos e eventos de modo a referir-se a eles inclusive em sua ausência; ii. a abstração e a generalização das propriedades tanto de objetos quanto de situações; iii. a comunicação em si, pois a linguagem “[...] é o *veículo fundamental de transmissão de informação*, que se formou na história social da humanidade” (LURIA, 1979, p. 81, grifo do autor).

Dessa forma, foi a “[...] internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas” (VIGOTSKI, 2011, p. 58) tais como a construção e o uso de instrumentos, o trabalho e a linguagem que constituíram “[...] o aspecto característico da psicologia humana; [sendo] a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (VIGOTSKI, 1996, p. 58).

Além de pensar o homem enquanto ser cultural, Vigotski também o concebe enquanto ser histórico. Utiliza-se de outros conceitos de Marx para fundamentar seu entendimento de história. No Manuscrito de 1929, Vigotski define que o termo possui dois sentidos: “[...] 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história [...]; 2) *história no próprio sentido*, isto é a história do homem” (VIGOTSKI, 2000, p. 23, grifo do autor). O primeiro sentido tem relação com o método marxista utilizado pelo autor na abordagem dos fenômenos psicológicos (análise da história do fenômeno). O segundo sentido refere-se também à abordagem marxista, desta vez, para análise da história humana (materialismo histórico-dialético).

³⁷ “As funções elementares ou naturais têm origem na evolução biológica. As funções superiores ou culturais, tais como a atenção e a memória voluntárias, a capacidade de planejamento, a linguagem etc, encontram-se em um nível qualitativamente novo de funcionamento psicológico” (BRAGA, 2010a, p. 22).

Vigotski, ao ocupar-se em analisar o desenvolvimento do indivíduo, preocupou-se em compreender a origem e o desenvolvimento social, cultural e psicológico da espécie humana ao longo da história, a partir da emergência das funções culturais e sociais com o desenvolvimento e uso de instrumentos e da linguagem, no processo de trabalho.

A sociogênese está relacionada à interação sujeito/sociedade, pois o homem existe a partir de relações sociais estabelecidas com seus grupos, “[...] através dos outros constituímos-nos” (VIGOTSKI, 2000, p. 24). Uma das principais teses de Vigotski ressalta que “[...] as características tipicamente humanas [...] resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural” (REGO, 1995, p. 41), pois, ao transformar o meio em que vive, com seu próprio comportamento, ele transforma a si mesmo e seu comportamento futuro.

Todo indivíduo nasce, segundo o autor, em processos culturais específicos estabelecidos historicamente. Por viver em sociedade, desde seu nascimento, está imerso em informações de sua própria cultura, passando do plano biológico a outro plano, o das formas culturais, por meio da mediação.

A cultura, portanto, “[...] é o conjunto das produções humanas [...] que engloba uma multiplicidade de coisas diferentes” (PINO, 2005, p. 92) entre a materialidade e a significação, ou o material e o simbólico, aponta o autor. Explica Pino (2005) que há dois subconjuntos que incluem: i. a técnica, enquanto componente material; ii. a arte, as instituições sociais, as tradições e os sistemas de ideias, enquanto componentes simbólicos. Nesses dois conjuntos de produções culturais se encontram a escola, a Igreja, o Estado, a mídia, a tecnologia, os mitos, as lendas, os costumes, as produções artísticas, os saberes filosóficos, políticos, médicos, científicos, etc. Todos esses produtos culturais possuem significados compartilhados na sociedade. A esses produtos são atribuídos sentidos próprios de cada grupo cultural com os quais o sujeito se relaciona: familiar, profissional, entre outros. O sujeito (re)elabora os significados culturais e históricos das instituições e dos grupos aos quais pertence, atribuindo-lhes sentidos próprios, de acordo com suas experiências, que são, ao mesmo tempo, sociais. É a apropriação dos significados dessas produções que caracteriza o desenvolvimento cultural humano e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Dessa forma, como apontado nos escritos de Vigotski, as funções superiores

se constroem no coletivo, nas relações e nas práticas sociais entre o sujeito e os outros a partir de dois constructos principais: a mediação e a internalização. “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VIGOTSKI, 2011, p. 58), ou seja, nas relações de cada sujeito com o seu contexto cultural e social. Nesse sentido, o indivíduo se apropria da cultura a partir de relações mediadas pelos outros.

A mediação é também um princípio fundante da perspectiva histórico-cultural, pois os sujeitos não agem de forma direta entre si e sobre o mundo; o processo é indireto, mediado. Vigotski baseia-se em Hegel e Marx, para explicar o conceito de mediação. Para Hegel a principal característica da razão humana é a atividade mediada “[...] fazendo com que os objetos ajam e reajam uns sobre os outros, respeitando sua própria natureza” (HEGEL, 1840 citado por VIGOTSKI, 2011, p. 54). Para Marx, os homens “[...] usam as propriedades mecânicas, físicas e químicas dos objetos, fazendo-os agir como forças que afetam outros objetos no sentido de atingir seus objetivos pessoais” (MARX, 1867 citado por VIGOTSKI, 2011, p. 54).

Para Vigotski, há dois mediadores fundamentais: o instrumento e o signo. Esses mediadores orientam, de maneira distinta, o comportamento do homem. “A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos” (VIGOTSKI, 2011, p. 55, grifo do autor) e está relacionado ao controle e ao domínio da natureza. Entre os exemplos citados pelo autor podemos retomar alguns instrumentos de trabalho: o arado, a pá e o machado, que foram desenvolvidos para aperfeiçoar o trabalho do homem para lavrar a terra, cavar o solo e cortar coisas.

Entende-se, conseqüentemente, que enquanto o instrumento é algo construído pelo ser humano para facilitar suas atividades e o controle da natureza, o signo o auxilia psicologicamente, no controle e no domínio de seu próprio comportamento, inclusive no planejamento, na construção e na manutenção dos instrumentos para o controle da natureza. Esses elementos foram fundamentais na filogênese uma vez que possibilitaram a origem da sociedade humana e o desenvolvimento da espécie, e na ontogênese, em que cada sujeito (re)constrói na sua história individual o que foi ora desenvolvido e acumulado pela humanidade.

Os instrumentos, nesse sentido, são sempre produzidos por determinada

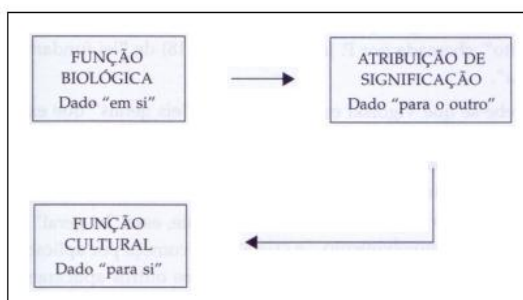
cultura, determinada sociedade; “[...] uma operação instrumental sempre é influência social sobre si, com ajuda dos meios de ligação social e desenvolve-se na forma plena da relação social de duas pessoas” (VIGOTSKI, 2000, p. 30).

O signo, por sua vez, “[...] constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente” (VIGOTSKI, 2011, p. 55) no campo psicológico. Os signos da linguagem falada e escrita, do sistema numérico, entre outros, são usados concretamente em situações de fala, leitura e escrita de textos, na expressão de quantidade, etc. Dessa forma, os signos foram inventados e têm sido utilizados “[...] como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc)” (VIGOTSKI, 2011, p. 52).

O processo de desenvolvimento cultural não ocorre de maneira passiva no sujeito. A significação ocorre de maneira dialética, em que a pessoa se envolve de maneira ativa. É necessário que ela reconstrua nela mesma, o que foi ora construído pela espécie ou pelo meio social. Por isso, Vigotski explica que “[...] todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)” (VIGOTSKI, 2011, p. 58).

Vigotski aponta a seguinte lei geral: “[...] um meio de influência sobre outros, depois – sobre si. Neste sentido, todo o desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para outros, para si” (VIGOTSKI, 2000, p. 24). Na figura abaixo, Pino (2005, p. 161) demonstra a estrutura “trifásica” do desenvolvimento cultural, conforme elaborado por Vigotski:

Quadro 2 - Estrutura “trifásica” do desenvolvimento cultural



Fonte: Pino (2005, p. 161)

A mediação está intrinsecamente relacionada ao processo de internalização. “Chamamos de *internalização* a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2011, p. 56, grifo do autor), ou, diríamos, a transformação de signos externos em signos internos. O processo dialético de internalização ocorre a partir da mediação e, conforme apontado por Pino (2005), tem seu início a partir do plano natural, ou seja, das funções biológicas, na relação do bebê com os outros. É no plano das funções simbólicas, ou no plano cultural, no processo mediado pelo outro, que a internalização ocorre, permitindo a passagem do plano das funções elementares ao das funções psicológicas superiores.

Para Vigotski, o substrato biológico possibilita as funções psicológicas elementares, contudo, é no plano das relações reais com os outros que se desenvolvem as funções psicológicas superiores. Essas funções, construídas socialmente, como a linguagem, percepção, atenção, memória, entre outras, se constituem como função psicológica da subjetividade.

A internalização, de acordo com Braga (2010a), é, portanto, fundamental na formação dos processos psicológicos, pois as características tipicamente humanas são desenvolvidas e incorporadas na história e na cultura. Assim, atar um nó, como ato mnemônico, por exemplo, é um princípio regulatório “[...] do comportamento humano, o da significação, através do qual as pessoas, no contexto de seus esforços para solucionar um problema, criam ligações temporárias e dão significado a estímulos previamente neutros” (VIGOTSKI, 2011, p. 83).

4.2 Considerações sobre a constituição da subjetividade

A subjetividade, enquanto natureza psicológica do indivíduo, é constituída a partir do conjunto das relações sociais: “[...] torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros” (VIGOTSKI, 2011, p. 24). Ela passa por processos sociais de significação, ou seja, nas relações entre e com os outros no contexto social e histórico do sujeito. Portanto, é própria de cada sujeito, constituindo-se, em suas relações com os outros e consigo mesmo, ao longo de sua trajetória de vida.

O plano psicológico interno é marcado pela reconstrução das ações exteriores com os outros. “Ao nascer, cada um de nós mergulha na vida social, na história, e vive, ao longo de sua existência, distintos papéis e lugares sociais carregados de significados – estáveis e emergentes – que nos chegam pelo outro” (FONTANA, 2005, p. 64). Cada sujeito (re)estrutura internamente o que foi vivido socialmente, o que torna o processo dialético em sua constituição.

Esse processo de (re)estruturação está vinculado, entre outros elementos, aos significados e sentidos, atribuídos pelos sujeitos, em suas interações sociais. Smolka e Nogueira apontam que “[...] a significação integra a condição humana, (e) que a dimensão psicológica não pode ser considerada independente da significação e do discurso” (2002, p. 94).

Para explicar como interpreta o que é sentido e o que é significado, Vigotski remete-se a Paulham. Ressalta o autor que, de acordo com Paulham, “[...] o sentido da palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (VIGOTSKI, 2010, p. 465). O autor acrescenta que o sentido “[...] é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (VIGOTSKI, 2010, p. 465). Por outro lado, o significado, para Vigotski, ocupa apenas uma dessas zonas, a mais estável. Por isso, esclarece que o significado “[...] é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças do sentido da palavra em diferentes contextos” (VIGOTSKI, 2010, p. 465).

Consideramos que o significado é construído historicamente pelas sociedades, “[...] é relativamente fixo não obstante sua natureza dinâmica [...] (o sentido) se faz e refaz nos processos discursivos” (PINO, 1993, p. 21). Pino, ao comentar Vigotski, aponta que o significado é socialmente instituído nas práticas sociais e que “[...] a internalização dessas significações culturais implica, porém, da parte da criança, sua reelaboração em função dos seus próprios referenciais” (PINO, 1993, p. 22). Essa reelaboração está dialeticamente relacionada às experiências vivenciadas por cada indivíduo em sua trajetória de vida.

Vigotski destaca que “[...] o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra” (VIGOTSKI, 2010, p. 466), conseqüentemente, nunca é completo, está sempre relacionado ao momento do discurso e ao que cada sujeito (re)significa a partir dos diferentes

contextos. Para o pesquisador “[...] o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada qual e da estrutura interna da personalidade” (PINO, 1993 citado por GÓES; CRUZ, 2006, p. 38).

Vigotski (2010, p. 465) comenta que “[...] tomada isoladamente do léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas esse não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido”. Para exemplificar os conceitos vale-se da fábula de Krilov – *A libélula e a formiga* - em que o sentido atribuído à palavra *dance* no final da fábula quer dizer “divirta-se e morra”. Explica o autor que

[...] A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto. (VIGOTSKI, 2010, p. 466)

Por isso, cabe refletir sobre algumas das instituições nas quais cada indivíduo se relaciona com os outros, sendo a primeira delas, a família. Rego (2003) explica que o contexto familiar (com sua estrutura, valores, práticas, entre outros fatores) interfere no desenvolvimento de cada sujeito, ainda que não de modo determinante. A escola, muitas vezes a segunda instituição na vida das crianças, também afeta significativamente a constituição do sujeito ao proporcionar tanto a formação na cultura letrada como a do cidadão, considera a autora.

Smolka e Nogueira elucidam que, ao entrar na escola, a criança se depara com um ambiente diferente do que está habituada, ou seja, do ambiente familiar. Esse novo ambiente “[...] implica uma organização diferenciada do espaço e do tempo” (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002, p. 79), pois agrupa diversas crianças, em um mesmo local, realizando atividades previamente pensadas, com objetivos pedagógicos definidos. A escola, logo, medeia as interações com os outros, a partir de suas características enquanto instituição, com a distribuição do espaço e do tempo, com normas, com valores, entre outros aspectos. Explicam as autoras que “[...] são as relações sociais nas quais ele [o sujeito] está envolvido que podem explicar seus modos de agir, de pensar, de se relacionar” (SMOLKA; NOGUEIRA,

2002, p. 81).

Na vida adulta, de acordo com Marta Kohl de Oliveira (2004), a complexidade das relações humanas aumenta, uma vez que o sujeito está inserido “[...] no mundo do trabalho, das relações familiares complexas e da própria condução do ‘projeto cultural’ de constituição dos membros plenos das diferentes culturas” (OLIVEIRA, M. K., 2004, p. 217, grifo da autora). Ponderamos que ao longo da vida, são inúmeros os encontros com outros Outros, sejam esses seres humanos, instituições, práticas culturais, etc., e que, nesse sentido, “[...] o desenvolvimento [do sujeito] deve ser entendido como um processo que inclui, simultaneamente, avanços e retrocessos, ganhos e perdas e, principalmente, ambiguidades, rupturas e descontinuidades” (OLIVEIRA; REGO; AQUINO, 2006, p. 121). As complexas relações estabelecidas ao longo do percurso permeiam a constituição da subjetividade de cada indivíduo.

Conseqüentemente, as diversas instituições como a família, a escola, o trabalho, entre outras, não importa onde e quando estejam localizadas, estão permeadas de “[...] demandas, expectativas e rituais socialmente valorizados” (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002, p. 79). Essas instituições (re)produzem valores sociais historicamente estabelecidos que o sujeito dialeticamente (re)significa a partir de suas múltiplas interações.

Apontamos algumas considerações em relação aos outros e às instituições com as quais o indivíduo se relaciona; cabe ainda ressaltar que muitas vezes esses outros estão relacionados a momentos específicos da trajetória de vida. As relações estabelecidas na infância são distintas daquelas na adolescência, na vida adulta e na velhice.

Vigotski nos atenta para as diversas fases do desenvolvimento da criança. Inicialmente ela se apropria do mundo a partir dos outros, são os outros que nomeiam os objetos, que apontam o que possa querer. Ao adquirir a linguagem a criança passa a reconhecer e nomear os objetos, entretanto, é na crise dos sete anos que a criança passa a entender, por si mesma, a diferença entre sentir frio e estar com frio.

O psicólogo aponta, por exemplo, que o traço mais significativo da crise dos sete anos é a “[...] diferenciación incipiente de la faceta interior y exterior de la personalidad del niño”³⁸ (VYGOTSKI, 2006, p. 378). O autor esclarece que até os

³⁸ “diferença inicial da faceta interior e exterior da personalidade da criança” (tradução nossa).

sete anos a criança está imersa em uma vivência de modo direto, em que ela age espontaneamente. Durante a crise, a criança incorpora à sua conduta o fator intelectual, portanto, entre a vivência e o ato direto, há um movimento intelectual. Inicia-se a orientação consciente de suas próprias vivências ao percebê-las como atribuídas de sentido. Os objetos e as experiências passam a ser consideradas por seus sentidos, sínteses de generalização. “Al decir que nuestra percepción es una percepción atribuida de sentido, significa decir que toda nuestra percepción es una percepción generalizada”³⁹ (VYGOTSKI, 2006, p. 379) em que cada objeto é muito mais do que sua forma no campo visual. O objeto carrega em si toda a sua história assim como a história estabelecida entre o objeto e o sujeito, na própria história do sujeito.

Podemos observar inúmeras contribuições, de diferentes perspectivas, a respeito da criança desde seu nascimento. Oliveira (2009) explica que isso decorre da facilidade em se teorizar sobre etapas de vida em que os seres humanos estão mais próximos de sua origem animal. Consequentemente, há certa dificuldade para a Psicologia elaborar teorias sobre os adultos, pois esses estão envolvidos em múltiplas e complexas relações.

Oliveira (2009, p. 332) define o desenvolvimento “[...] como o conjunto dos processos de transformação que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo”. A autora, para esclarecer esses processos de transformação, refere-se à sintetização de Palacios que aponta três fatores para explicar os processos de transformação que ocorrem ao longo da trajetória de um ser humano: “[...] i. A etapa da vida em que a pessoa se encontra; ii. As circunstâncias culturais, históricas e sociais nas quais sua existência transcorre e iii. Experiências particulares privadas de cada um e não generalizáveis a outras pessoas” (PALACIOS, 1995 citado por OLIVEIRA, 2009, p. 332). O que propõe Palacios é que as condições do comportamento humano estão relacionadas às circunstâncias históricas e culturais das experiências que cada sujeito tem.

Compreendemos, nesse sentido, que uma

[...] imensa multiplicidade de conquistas psicológicas que ocorrem ao longo da vida de cada indivíduo gera uma complexa configuração de processos de desenvolvimento que será absolutamente singular para

³⁹ “Ao dizer que nossa percepção é uma percepção atribuída de sentido significa dizer que toda nossa percepção é uma percepção generalizada” (tradução nossa).

cada sujeito [...] em cada situação de interação com o mundo externo, o indivíduo encontra-se em um determinado momento de sua trajetória particular, trazendo consigo certas possibilidades de interpretação e resignificação do material que obtém dessa fonte externa. (OLIVEIRA, 2009, p. 334)

Estudar como se constituíram os processos de desenvolvimento é percorrer sua trajetória a partir da reconstrução narrada por cada sujeito. O processo é o centro de nossa busca, pois nele está a complexidade da própria subjetividade. Isso inclui perceber seu meio histórico cultural, suas relações sociais, as instituições nas quais esteve inserido e de que forma, seus valores e sentidos, seu percurso profissional, entre outros aspectos. Vigotski e outros pesquisadores consideram que o desenvolvimento da subjetividade (ou personalidade, como ele se referia) se constitui forma dramática no sujeito.

Muitas correntes da Psicologia pensam o desenvolvimento do indivíduo de forma universal, com uma conotação de evolução e de continuidade. Entretanto, é na “[...] análise simultânea das singularidades dos sujeitos e [d]as recorrências observáveis entre eles, bem como das tensões entre os acontecimentos e seus múltiplos significados” (OLIVEIRA; REGO; AQUINO, 2006, p. 135) que buscamos compreender a constituição do sujeito.

Nesta pesquisa, por meio de narrativas de dois professores de uma escola pública da cidade de São Paulo, ao analisarmos alguns aspectos sobre sua entrada na profissão e permanência na mesma, notamos que se sobressaem outros sujeitos com quem se relacionam, assim como significados construídos nos grupos sociais, sentidos, papéis sociais, entre outros elementos. Dessa forma, buscamos compreender alguns fatores da constituição da subjetividade, na emergência desses sujeitos docentes e os elementos que facilitaram sua permanência na carreira.

4.3 A constituição dramática da subjetividade

Apropriamo-nos de contribuições de uma teoria que privilegia o contexto cultural e histórico no processo do desenvolvimento humano, considerando a constituição do sujeito, desde seu nascimento, nas relações com os outros e com as

práticas sociais de grupos culturais. Vigotski aponta que a peculiaridade do psiquismo do sujeito, durante o seu desenvolvimento, está subordinada às condições históricas, no entrelaçamento entre o momento histórico e a história de cada indivíduo, constituindo-se de maneira dramática no sujeito.

O *drama* é tratado por Vigotski de distintas formas ao longo de sua trajetória intelectual. Ressaltaremos aqui algumas nuances do conceito, em um diálogo com Vigotski e com outros pesquisadores contemporâneos que se debruçaram sobre o assunto.

Analisemos, os sentidos sobre o *drama*, a partir das nuances apontadas por Vigotski no *Manuscrito de 1929 A psicologia concreta do homem*⁴⁰. O autor trata o *drama* como possibilidade de estudo na Psicologia, constituição e dinâmica da subjetividade, conflito entre os papéis sociais e como choque de significados e valores, desenvolvimento do sujeito.

Vigotski, na obra mencionada, cita Politzer⁴¹, algumas vezes para comparar a Psicologia ao *drama*, como nos exemplos a seguir: “Compare Politzer: psicologia = drama” (VIGOTSKI, 2000, p. 26). A “Psicologia humaniza-se [...] Nisso está o sentido do artigo de Politzer. Nisso está a essência do ‘drama’. Nisso está o sentido da psicologia do homem” (VIGOTSKI, 2000, p. 39, grifo do autor).

Nas três versões do manuscrito (em espanhol, em inglês e em português) há a ponderação, em nota de fim de texto, de que Vigotski conhecia os trabalhos de Politzer - *Críticas dos fundamentos da psicologia e Psicologia mitológica e psicologia científica*. Buscamos compreender, a partir da primeira obra, algumas nuances sobre o *drama* elaboradas por Politzer. O autor, em *Críticas dos fundamentos da psicologia*, sugere que a psicologia pode ser estudada em termos de *drama*, pois a vida dramática do indivíduo “[...] apresenta todos os caracteres que fazem dela um domínio susceptível de ser estudado cientificamente” (POLITZER, 1975, p. 27). Para o autor a noção de *drama*, repleta de significados, torna-se uma possibilidade de estudo na Psicologia, pois a vida propriamente humana é a “vida dramática do homem”.

⁴⁰ Manuscrito publicado postumamente em 1986 e no Brasil, em tradução direta do russo, em 2000.

⁴¹ Georges Politzer foi um pensador e preeminente ativista marxista de origem húngara, nascido em 1903, radicado na França e fuzilado pela Gestapo em maio de 1942, cuja esposa sofreu no campo de concentração nazista de Auschwitz. Sua obra, profícua mas pouco conhecida entre nós, teve uma recepção muito positiva na União Soviética por parte de Lev Vigotski (DELARI JUNIOR, 2011, p. 183).

Assim, a Psicologia deve ocupar-se do indivíduo concreto, na vida dramática do homem real. “O *eu* da psicologia só pode ser o *indivíduo particular* [...] é necessário um conceito que esteja no mesmo plano que o indivíduo concreto e que seja exclusivamente o acto do *eu* da psicologia” (POLITZER, 1975, p. 72, grifo do autor). O ato do sujeito concreto é a própria vida, no drama dos acontecimentos singulares do indivíduo, no drama pessoal. Nesse sentido, propõe o pensador que o sujeito seja estudado empiricamente, em sua singularidade, em sua vida individual, no “eu da vida cotidiana”.

Politzer sugere que o sujeito concreto deva ser estudado tanto em sua singularidade como em sua totalidade, “[...] não se apela para uma causa vazia de sentido e de conteúdo, mas para um sujeito qualificado precisamente pelos acontecimentos e existindo por inteiro em cada um desses acontecimentos” (POLITZER, 1975, p. 75). *Drama* enquanto estudo da Psicologia, *drama* como desenvolvimento do sujeito, *drama* como atos singulares da vida de cada indivíduo.

Para o autor o conceito de singularidade também deve ser tratado concretamente. “O indivíduo é singular porque a sua vida é singular, e essa vida, por sua vez, só é singular devido ao seu conteúdo: a sua singularidade não é portanto *qualitativa*, mas *dramática*” (POLITZER, 1975, p. 71, grifo do autor). Os acontecimentos na vida de cada sujeito são próprios de sua trajetória, não podendo ser generalizados aos outros sujeitos. Compreender os acontecimentos é compreender o indivíduo em sua singularidade, o drama pessoal, o drama humano.

Nesse contexto o psicólogo terá algo “[...] do crítico dramático: um acto apresentar-se-lhe-á sempre como um segmento do drama, a sua existência manifesta-se exclusivamente no drama e através deles” (POLITZER, 1975, p. 74). O psicólogo não realizará uma pura e simples observação do sujeito, mas sim interpretará as singularidades de trajetórias de vida específicas e concretas.

Portanto, ao retomar Politzer (1975), Vigotski está partindo de duas proposições: i. o drama, ou a vida dramática do indivíduo, é passível de ser estudado na Psicologia; e ii. a psicologia deve estudar o sujeito singular e concreto. Na segunda acepção podemos perceber que o conceito de *drama* neste estudo desdobra-se: a vida humana enquanto *drama*, como uma peça teatral em sua totalidade e também e ao mesmo tempo, dramas específicos de acontecimentos singulares na trajetória de cada sujeito, como pequenos atos da peça da vida.

Politzer, ao apresentar as condições do estudo do indivíduo singular, está realizando críticas a outras perspectivas da Psicologia da época, que privilegiavam o estudo de um homem “genérico”. O autor, ao propor o estudo do sujeito em termos de *drama*, apresenta um deslocamento do interesse de áreas da Psicologia Clássica sobre o homem abstrato, entidades espirituais, e em “terceira pessoa” para o estudo do sujeito em particular, suas vivências concretas, em “primeira pessoa”.

A psicologia clássica procura substituir o drama pessoal por um drama impessoal, o drama cujo actor é o indivíduo concreto, *que é uma realidade*, por um drama cujos figurantes são *criaturas mitológicas*; a abstração consiste, em última análise, em admitir a *equivalência destes dois dramas*, em afirmar que o drama impessoal o «verdadeiro», explica o drama pessoal, apenas «aparente». O ideal da psicologia clássica será então o da procura de dramas puramente «conceptuais». (POLITZER, 1975, p. 74, grifo do autor).

Vigotski, assim como Politzer, realiza uma comparação entre a Psicologia antiga e a Psicologia concreta. Na primeira “[...] muda[-se] o drama⁴², mas o papel é o mesmo = de si mesmo. O drama com papéis fixos” (VIGOTSKI, 2000, p. 36) como, por exemplo, aqueles dos personagens da *Commedia del’arte*: Colombina (a poderosa), Arlequim (o ingênuo), entre outros. A Psicologia antiga, nesse sentido, trata de um sujeito generalizado, a partir de um “único papel”. Na Psicologia “nova” o personagem representa vários papéis, assim como Hamlet, “[...] um dos personagens emblemáticos da nossa condição humana” (BRAGA, 2002, p. 164), que ocupa diferentes posições: príncipe, filho, sobrinho, etc .

Vigotski, em *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*⁴³, aponta que na obra de Shakespeare, há “[...] cenas e monólogos em que nos deixam absolutamente claro que o próprio Hamlet tem consciência da natureza subjetiva da sua morosidade [em matar o rei], que ele não entende o que o leva a essa morosidade” (2001, p. 208-209). Há consciência da própria dinâmica (dramática) da subjetividade. Vigotski aponta que há contradições internas entre o caráter de Hamlet e o desenvolvimento da peça e que essas contradições estão relacionadas ao psiquismo e às vivências do herói. Para Vigotski, Hamlet é um homem de decisão

⁴² Vigotski ressalta que o *drama* nesta frase refere-se à personalidade “cada drama (= personalidade)” (VIGOTSKI, 2000, p. 36)

⁴³ Vigotski escreve *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* como trabalho de conclusão do curso universitário em História e Filosofia em 1916. O trabalho foi base para o livro *Psicologia da Arte*, publicado em 1925.

incomum, de valor e de audácia e a morosidade de seu ato de (não) matar o rei está nos conflitos psicológicos de seus papéis sociais. Assim, para Vigotski (2000) há drama na dinâmica da subjetividade.

Para Smolka e Magiolino (2010), retomando Vigotski, os múltiplos papéis de Hamlet, na dinâmica das relações interpessoais, se constituem dialeticamente na forma de drama.

A personagem de Shakespeare sintetiza o drama humano ao mesmo tempo que mostra a dinâmica das relações sociais constitutivas da personalidade individual. Condensa as tensões e as contradições da condição humana e, nesse sentido, desfaz dualismos: a dimensão individual é intrinsecamente social; a biológica é cultural; a racional é emocional. (SMOLKA; MAGIOLINO, 2010, p. 36)

Para Magiolino “[...] Vigotski levanta a hipótese de uma ‘organização dramática do psiquismo humano’ e busca explicar essa organização como resultante da dinâmica das relações sociais vivenciadas pelos indivíduos” (2014, p. 50, grifo da autora).

Ao discutir a constituição dramática da personalidade Magiolino (2010) aponta que Vigotski, em *A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*, está ressaltando que na constituição da personalidade do sujeito está inerente o caráter dinâmico, dramático e social da natureza humana, envolvendo o dialético “[...] jogo simultâneo de distanciamento e ação recíproca com/entre as pessoas [...] O drama sentido, experienciado, vivido de modo singular, (re)significado pelo social, na história das relações de cada um” (MAGIOLINO, 2010, p. 170). A pesquisadora reforça o caráter dramático da constituição da personalidade que se desenvolve a partir da dramática relação entre os sujeitos, ora apontado por Vigotski.

Ao especificar as relações sociais vivenciadas pelo sujeito, Braga (2002) aponta que para Vigotski o *drama* é composto por uma multiplicidade de aspectos que envolvem diferentes pontos de vista, imagens, posições, vozes, (não) lugares, relações internalizadas, conflitos, encontros...

Entre as relações concretas vividas por cada sujeito na gênese das funções superiores Vigotski sinaliza a ideia de Homem duplo.

Por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas. Homo duplex. *Daí* o princípio e método da *personificação* na pesquisa do

desenvolvimento cultural, isto é a divisão das funções *entre* as pessoas, personificação das funções [...] em um pequeno drama. (2000, p. 26, grifos do autor)

O psicólogo está ressaltando que o desdobramento do sujeito (*Homo duplex*), nas relações sociais, é dramático. Uma possível explicação nos é ofertada por Braga (2002). Aponta a pesquisadora que o germe da ideia de *Homo duplex* para Vigotski está nos estudos sobre Hamlet, em que esse representa a condição humana, e retoma Ianni⁴⁴ que sugere que o príncipe sintetiza os enigmas da modernidade. Para a autora “[...] Dostoiévski converte a contradição interior de um indivíduo em dois indivíduos para dramatizar e desenvolver extensivamente essa contradição. Esses são os duplos [...] *O Sósia* (o personagem Goliádkin e M.B) e *irmãos Karamázov*” (BRAGA, 2002, p. 164, grifo da autora).

Magiolino (2010) contribui com o diálogo ao apontar que *Homo duplex*, o ato do homem desdobrar-se, é possibilitado pela palavra, pelo signo. De acordo com a autora, no teatro, o ator, através da palavra “[...] do diretor, da platéia, por meio de todas as vozes que trazem à cena sua experiência de vida e de palco, cria e elabora as suas emoções e as emoções que representa múltiplos papéis num processo *dramático* de constituição” (MAGIOLINO, 2010, p. 160-161, grifo da autora).

Para Fontana (2005), Vigotski relaciona o *Homo duplex* à função de regulação da conduta:

[...] ‘Homo duplex’ – uma pessoa dupla – escreve Vygotsky, controla (a si mesmo) e é controlado (por si próprio). O ‘desdobramento experimental de um processo superior (atenção voluntária) num pequeno drama’ evidencia, segundo Vygotsky, ‘a nova divisão em dois daquilo que já havia sido fundido em um’. (FONTANA, 2005, p. 68, grifo da autora)

Passemos agora a outros sentidos mais específicos do drama na dinâmica da subjetividade: o drama enquanto luta de diversas emoções simultâneas, choque de significados e valores e como conflito de papéis sociais.

O drama realmente está repleto de luta interna [...] em sonho a esposa traiu (Othello), deve morrer: tragédia. O drama sempre é a luta de *tais ligações* (dever e sentimento; paixão, etc). Senão, não

⁴⁴ Octávio Ianni. Tipos e mitos da modernidade. Palestra apresentada na III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural, 2000 (texto impresso cedido pelo autor à pesquisadora E. Braga).

pode ser drama, isto é, choque dos sistemas. (VIGOTSKI, 2000, p. 35, grifo do autor)

Vigotski explicita que no *drama* da subjetividade há acontecimentos singulares e conflituosos, sendo esses mobilizados pela emoção e por significados distintos, constituindo pequenos *dramas*. Ao considerar que o *drama* é a luta das ligações como o dever, o sentimento, a paixão, a avareza, o ciúmes, etc, Vigotski está considerando que há momentos específicos em que múltiplos sentimentos “lutam” entre si. Em alegoria com o teatro, a dramática dinâmica da subjetividade é como o conjunto de uma peça teatral. As dramáticas lutas das emoções seriam pequenos atos ao longo da obra.

Vigotski acrescenta que somente enquanto ser social é possível o “choque de sistemas” uma vez que tais emoções são construídas historicamente no ser humano.

Fontana (2000) aponta que para Vigotski e para Politzer⁴⁵ o drama é entendido como

[...] a *dinâmica contraditória em que a personalidade vai se produzindo nos eventos de nossa experiência, o drama remete ao constante choque de significados e de valores derivado do fato de vivermos, simultaneamente, lugares e papéis sociais diversos e distintos.* (2000, p. 104, grifo da autora)

O sujeito, ao se relacionar com os outros, se depara com diferentes pontos de vista, diferentes significados e sentidos para uma mesma palavra, para uma mesma situação, etc., resultando, muitas vezes, em choques de significados e conflitos de valores. Isso ocorre porque cada um, em sua singular trajetória pessoal, vivenciou diferentes processos nas distintas instituições e grupos aos quais pertenceu.

As tensões da dinâmica dramática da subjetividade podem também estar relacionadas aos diferentes papéis sociais que cada um ocupa. Uma pessoa que leciona para o seu próprio filho possui dois papéis sociais ao mesmo tempo: o de professora e o de mãe. Se essa criança não compreende bem a matéria e não responde corretamente às questões da prova “a professora” deve avaliá-la com uma nota baixa, ao mesmo tempo “a mãe” não quer que seu filho fique de recuperação

⁴⁵ POLITZER, G. “Psicologia mitológica e psicologia científica”. *Os fundamentos da psicologia*. Lisboa: Prelo, 1977, pp. 73-160.

ou seja reprovado. Choque de diferentes papéis, em uma mesma situação, vivenciados ao mesmo tempo.

Vigotski explora esse sentido do *drama* ao explicar as hierarquias das funções sociais “O papel social (juiz, médico) determina a hierarquia das funções: isto é, as funções mudam a hierarquia nas diferentes esferas da vida social. Seu choque = o drama” (2000, p. 37). Em seu exemplo há um juiz, que é ao mesmo tempo o marido, de uma mulher que deve julgar. Enquanto juiz ele deve condená-la, na hierarquia das funções o pensamento sobrepõe o desejo. Ao mesmo tempo, enquanto marido ele reconhece a rudeza do ato, contudo o amor - ou o desejo – prevalece sobre o pensamento. Choque. Tensão. Conflito. Drama. “O que vencerá?”⁴⁶.

O sujeito diante da multiplicidade de papéis e lugares ocupados: *vivência com distintos dramas*. Nesse contexto, ele significa e ressignifica as interações sociais constantemente, de maneira, muitas vezes, contraditória. Dessa forma, para Fontana (2005, p. 67, grifo da autora), “[...] nossa singularidade é 'lugar de passagem', é uma condição produzida historicamente na dispersão das interações, no desafio de compreender o vivido ('nem sempre percebido') nas suas incoerências e contradições”.

Por isso, acrescenta Fontana, remetendo-se a Vigotski, que o desenvolvimento do comportamento do sujeito deve ser entendido no conceito de drama, pois “[...] a ‘aproximação do vivido’, na sua fragmentação e conflitos, no jogo da participação do/com o outro, [...] [é] condição para uma psicologia humana concreta” (FONTANA, 2005, p. 68, grifo da autora). Compreender o sujeito, a partir do drama, é perceber como se constitui a sua subjetividade nas relações pessoais (dimensão interpsicológica) e consigo mesmo (dimensão intrapsicológica).

Ao evidenciarmos os “pequenos atos dramáticos” no desenvolvimento do sujeito estamos enfatizando a constituição “dramática da personalidade”. Para Anjos (2010, p. 142), “[...] as relações reais entre as pessoas e as práticas sociais é que estão por trás do desenvolvimento psicológico”, e a internalização das relações sociais, nas tensões de papéis, de singularidades e de valores, ocorre dramaticamente.

No percurso e no acontecimento dramático o sujeito passa pela volição - vontade ou escolhas humanas, questão também explorada por Vigotski: “A ‘volição’

⁴⁶ Na versão do manuscrito em inglês é uma pergunta, optamos por esta versão.

será justamente tratada como ato de ‘eleição’ ou ‘escolha’ entre ações e/ou caminhos distintos, mas igualmente possíveis e viáveis não apenas em ‘imaginação’”. (1934/2006, citado por DELARI JÚNIOR, 2011, p. 190, grifos do autor). A volição está atrelada à noção de drama, uma vez que nas tensões vivenciadas com os outros, nos processos de (re)significação há conflitos (de emoções, de sentimentos, de valores, de papéis sociais...) e escolhas.

Evidenciamos alguns sentidos do *drama* enquanto contribuição para a Psicologia, no desenvolvimento do sujeito e na dinâmica da subjetividade.

Encerramos este capítulo questionando, com Delari Júnior, se nas obras de Vigotski “[...] suas proposições sobre o ‘drama’ são uma ‘contribuição das artes para a psicologia’ ou uma ‘leitura psicológica de algo próprio da arte’” (DELARI JÚNIOR, 2011, p. 182, grifos do autor). Questionamo-nos também como pensar essas nuances do *drama* enquanto objeto da Psicologia em relação aos sujeitos concretos.

Vigotski (1935/1994, citado por DELARI JÚNIOR, 2011, p. 183) sugere que “[...] melhor será assumir o gesto de ‘imitar a arte’ como um processo social de aprendizagem, que permite tornarmo-nos diferentes do que éramos, sem desejarmos nos igualar absolutamente ao modelo, ou à ‘forma ideal’”, que nos inspira a buscar no drama a constituição do sujeito.

Capítulo 5. Caminhos percorridos até o ingresso na docência

Conforme apresentado anteriormente, para a perspectiva histórico-cultural a natureza do processo de desenvolvimento humano é social. Constituímo-nos através dos outros, aponta Vigotski (2000), nas relações sociais, permeadas pelos contextos culturais e históricos nos quais estamos imersos.

O desenvolvimento da subjetividade, nesse sentido, está imbricado de sentidos (re)significados nas relações concretas com os outros, com os grupos e com as práticas culturais de distintos tempos e espaços. A subjetividade do sujeito é constituída, conforme comentamos no capítulo anterior, nas relações vivenciadas de maneira dialética e dramática.

Como apontado no capítulo 2, realizamos entrevistas individuais com cada professor em 2015 e outra, coletiva, em 2016. Na primeira entrevista conversamos sobre seus familiares, suas experiências na infância, nas escolas, nos cursos de formação, no ingresso no trabalho e ao longo da profissão. Na segunda entrevista, Núbia e Cupertino ressaltaram elementos do trabalho na EMEF Solando Trindade, as relações com os atores dessa escola concreta, suas práticas pedagógicas, o sistema educacional brasileiro e a sociedade, e inquietações que incidiram diretamente na permanência na carreira.

No Capítulo 5, exploraremos a entrada de Núbia e Cupertino na profissão, as influências que perpassaram em suas escolhas, momentos significativos do percurso, tensões no ingresso, etc. Inúmeros outros temas seriam passíveis de escolha, dado que optamos pela História Oral de Vida, contudo, apresentaremos aqui fragmentos das narrativas que marcam o processo inicial de constituição do sujeito docente, entrelaçado por caminhos e escolhas que permearam o ingresso na profissão.

5.1 Trajetórias até o magistério

As possibilidades de escolha profissional na atualidade são múltiplas e diferem dos tipos de ingresso no magistério ao longo do século XX. Pesquisas como *Memória e Sociedade: lembranças de velhos* (BOSI, 1999), *Memórias de professoras* (FREITAS, 2000), *Um olhar sobre formadores de formadores* (LODI, 2010), entre outras, apontam que, até 1970, as professoras⁴⁷ ingressavam na profissão por diferentes razões, entrelaçando questões subjetivas e outras externas a elas. Entre as razões subjetivas, surgem depoimentos de filhas, netas e sobrinhas de professoras que, influenciadas pela família, seguiram na profissão. Outras professoras explicam que o ingresso no magistério se deu pela ideia de “vocação” ou por admiração da profissão ou de professores. Por outro lado, há aquelas professoras, dessas e de outras pesquisas, que justificam o ingresso pelas condições sócio-históricas do período. Na maioria das vezes, o curso de Magistério era o único curso ofertado na cidade ou na região. Era ainda a única possibilidade para as mulheres prosseguirem os estudos em nível médio. Dessa forma, a profissão foi muitas vezes a única possibilidade de trabalho formal. Outras pesquisas que analisam o último quartel do século XX, tais como *Como nos tornamos professoras* (FONTANA, 2005), *Como foi começar a ensinar* (ANJOS, 2006), entre outras, indicam que o ingresso na profissão não foi somente por oferta (de curso, de profissão, etc.), mas também por escolha pessoal de cada um. Cupertino e Núbia se inserem nesse contexto, optaram pelo magistério a partir de singularidades de sua própria trajetória.

Iniciaremos por apresentar e analisar o ingresso na profissão de Núbia e de Cupertino, buscando compreender as suas primeiras experiências na profissão e as relações estabelecidas, consigo mesmo, com os outros, com os grupos, com as instituições, com os espaços, trazendo para esta análise trechos que revelam traços da singularidade de cada sujeito.

⁴⁷ Optamos por escrever “professora” no feminino, uma vez que quase todas as docentes entrevistadas nas pesquisas citadas eram do sexo feminino.

5.1.1 Fragmentos da Núbia

Fragmento 1 – Ser professora aos quinze anos

S.: Você já pensava em ser professora quando criança?

N.: Não me lembro disso [...] Mas, aí, olha, para você ver, quando eu tinha uns 15 anos, ainda não fazia Magistério, estava no Ensino Médio... Tinha a mãe de uma colega minha, analfabeta, só sabia escrever o nome, Teresinha⁴⁸, resolveu que ia abrir uma escolinha. Tinha muito disso: “Vou abrir uma escolinha”. Alugou uma casa, colocou lá a turma da Mônica e falou assim: “Você não quer vir trabalhar comigo?” Eu respondi: “Para fazer o quê?” Ela falou: “Pra trabalhar comigo, ser professora”. Quem que ela tinha como professora? Eu, a filha dela que tinha 14 e outra menina.

S.: Que escola era essa? ((risos))

N.: Menina, a gente tinha até sala de aula! Quando eu cheguei na sala de aula, no primeiro dia, eu olhei para os alunos, acho que tinha uns 18, 20 alunos, e falei: “E aí? O que eu faço aqui?” Geeente! “Ah, já sei!” Brincava de escolinha, né? “Eu vou brincar de escolinha, vou fazer igual quando eu estava na primeira série, como aquelas professoras davam aquelas atividades de coordenação motora pra gente: onda vai, onda vem, serra, serra, serrador, chavinha, pauzinhos”. Então, eu comecei a fazer isso. Uma folha inteira dessas atividades de coordenação. [...] Depois cheguei assim: “E agora? Não sei mais o que eu faço”, né? E as outras professoras também, a gente não sabia mais o que fazer, e aí a gente fazia festa do dia das mães, da Páscoa. [...] E, então, ela contratou uma pedagoga; ela vinha uma vez por semana e conversava com a gente; falava o que a gente tinha que fazer.

S.: Um planejamento?

N.: Mais ou menos. Em seguida a gente, na sala de aula, falava das atividades. E aí, vou falar uma coisa pra você, viu? Saíram vários alunos sabendo ler. Acho que eu fiquei uns dois anos com ela e um dia falei: “Não vou ficar mais, não. Não estou querendo ficar mais, não. Preciso arrumar um emprego mesmo. Você está pagando muito pouco!” E acabei saindo. Mas, assim, nunca pensei: ‘Ah, ser professora!...’ Percebe? Ela perguntou: “Quer vir trabalhar comigo?” Eu: “Vou! Estou precisando trabalhar, então eu vou. É pra ser professora? Então está bom!” (Entrevista realizada em maio de 2015)

O primeiro ingresso da Núbia na profissão foi aos quinze anos quando cursava o Ensino Médio. Núbia precisava trabalhar e aquela foi uma possibilidade de emprego. Nunca antes havia pensado em ser professora. Esse ingresso,

⁴⁸ Por uma questão de ética todos os nomes citados pelos entrevistados foram substituídos.

mencionado no início da entrevista como “*uma história maluca*”, foi complexo e contraditório em todo o seu processo.

O início de Núbia no magistério não partiu da admiração pela profissão ou de um sonho de infância, como costuma ser idealizado; tampouco porque era a única opção possível, como em outros momentos históricos. A oportunidade de ingresso surgiu a partir do convite da mãe de uma amiga para atuar em uma “escola” de Educação Infantil e pela necessidade financeira.

Núbia não teve clareza da função a ser exercida naquela oportunidade de trabalho. Não compreendeu inicialmente que o cargo ofertado era o de professora. Diante da oferta, indagou: “*Para fazer o quê?*” Núbia não imaginou que era para ser professora. Talvez tenha pensado que era outra função: recepcionista, secretária, etc. Ela, até aquele momento, não havia considerado o magistério como profissão: “*Nunca pensei: ‘Ah, ser professora!’ Percebe?*” Foi o encontro entre a necessidade e a oportunidade “*Ela [a dona da escola] perguntou: ‘Quer vir trabalhar comigo?’ Eu respondi: ‘Vou! Estou precisando trabalhar, então eu vou. É pra ser professora? Então está bom!’*”. Percebemos que Núbia não dimensionou o que a profissão exigia. Talvez tenha imaginado que para ser professora não era necessária uma preparação formal, que qualquer pessoa poderia realizar o trabalho. O que ela imaginou sobre a sala de aula? Ela explica que havia aceitado o emprego porque precisava trabalhar. Considerou a oportunidade e a necessidade do emprego, mas não da atividade em si.

O primeiro ingresso de Núbia na profissão foi, ao mesmo tempo, seu ingresso no mercado de trabalho. Começar a trabalhar implicou em novas interações: com pessoas (des)conhecidas, em um espaço – a escola - familiar e novo ao mesmo tempo, realizando uma atividade (não) experienciada, constituindo-se em novos papéis sociais. A etapa da vida, adolescência, coincidiu com o ingresso no mercado de trabalho.

Núbia comenta que Terezinha, a mulher que decidiu abrir a escolinha, era “*analfabeta, só sabia escrever o nome*”. Há consciência da contradição de uma pessoa analfabeta abrir uma escola. Não sabemos, no entanto, se a fala de Núbia é uma crítica que realiza hoje ou se já fazia naquele momento.

Alguns indícios do tipo de escola que seria já estavam postos: a dona, que talvez fosse a diretora e a coordenadora pedagógica ao mesmo tempo, não tinha

nenhum preparo formal para tais funções, e talvez não tivesse experienciado aquela etapa de ensino. O “corpo docente”, formado por adolescentes, não possuía nenhum preparo específico para exercer a profissão. Aquele espaço escolar foi, desde sua concepção, um lugar sem planejamento e sem conhecimento formal de práticas pedagógicas. Drama nas emoções vivenciadas por Núbia: surpresa, alegria, medo, insegurança?

Núbia, sem nenhum saber fazer, narra seu questionamento inicial: *“Quando eu cheguei na sala de aula, no primeiro dia, eu olhei para os alunos, acho que tinha uns 18, 20 alunos, e falei: ‘E aí? O que eu faço aqui?’”*. Ela não sabia o que fazer e talvez fosse essa a sensação de todas as outras funcionárias da escola. Não houve menção de planejamento, de conteúdo, de calendário, de material didático... Sem os outros de uma escola ou sem instrumentos para o trabalho Núbia indagou-se sobre o que fazer diante da situação. Choque de papéis sociais. Núbia, que até então havia sido filha, estudante, vizinha, amiga, adolescente, encontrava-se em novas posições: funcionária, professora, “adulta”. Como agir? O que fazer?

“Ah, já sei! Eu vou brincar de escolinha, vou fazer igual quando eu estava na primeira série, como aquelas professoras que davam aquelas atividades de coordenação motora pra gente”. As experiências provenientes da formação escolar, segundo Tardif e Raymond (2000), são fontes sociais de aquisição de saberes que se integram no trabalho docente pelo processo de socialização vivido na formação pré-profissional. Nesse caso, o saber experiencial foi determinante e validado por ela enquanto o possível ou ideal (no momento emergencial) para a prática docente, uma vez que não possuía saberes científicos ou acadêmicos. A professora nos narra que não cursou a Educação Infantil, que não teve a experiência concreta da etapa de ensino que tinha a lecionar. Ela ingressou, aos sete anos, na primeira série do Ensino Fundamental. Suas próprias experiências escolares iniciais se tornaram saberes mobilizados e foram as referências imediatas no início de seu trabalho.

No primeiro dia de aula, no entanto, surgiu o primeiro confronto de significados e papéis sociais: *“O que eu faço aqui?”* Ela havia aceitado o emprego, mas, diante dos desafios reais, lhe cabia achar uma solução para o conflito de ensinar sem estar preparada para isso. Sua escolha para solucionar o problema foi basear-se em sua própria experiência enquanto estudante. Núbia, que até então ocupara o lugar de estudante, passou ao de professora.

Vigotski (2000) nos atenta para o *drama* na “Psicologia dos papéis”. O *drama* emerge da simultaneidade de papéis sociais vivenciados: a adolescente e a adulta, a estudante e a professora, a brincadeira e o trabalho, a funcionária, a colega de trabalho, a responsável pelas crianças, a responsável pelo aprendizado das crianças, a responsável pela elaboração do conteúdo e do material didático, etc. Choque dos papéis sociais vivenciados na mesma situação. Choque dos diferentes complexos nos quais estava inserida: o familiar, o social, o profissional. Delari Júnior aponta que no drama “[...] mais que um papel se choca, colide em nós num mesmo momento e situação social, numa mesma vivência, única e contraditória” (DELARI JÚNIOR, 2011, p. 193). Sua prática nessa escola foi permeada por experiências vivenciadas neste e em outros momentos de sua vida, com estas e outras pessoas de seu passado, em seu papel social de professora no momento e também de estudante de outrora.

Algum tempo depois, sem saber o que fazer em sala de aula, ela e as outras professoras focaram nas datas comemorativas, provavelmente outro tipo de atividade de seu repertório de práticas pedagógicas, vivenciadas enquanto estudante. Em algum momento foi contratada uma pedagoga. Houve desejo e vontade de aprendizado, pois essa poderia trazer novos saberes para o trabalho com as crianças.

Por fim, depois de dois anos, outro dilema: o salário de professor. Núbia, insatisfeita com o salário, desistiu da profissão: “*Não vou ficar mais não, não estou querendo ficar mais não. Preciso arrumar um emprego mesmo, você esta pagando muito pouco!*”. O conflito sobre a permanência no cargo partiu do baixo salário; mesmo com a “apropriação” de um saber fazer, o salário era insuficiente e Núbia decidiu sair da escola. Ao comentar “*preciso encontrar um emprego mesmo*”, acreditamos que pudessem estar implicadas considerações sobre a precarização do trabalho, desrespeito às leis trabalhistas (muito provavelmente não fosse registrada, não tivesse férias remuneradas, entre outros direitos assegurados por lei), além do baixo salário.

Fragmento 2 – O curso de Magistério e a sala de aula

S.: Nesse momento [enquanto cursava o Magistério] você pensava em ser professora? Ou estava só fazendo...

N.: Ainda não, porque as meninas já trabalhavam em escolinhas, essas escolinhas malucas assim, desse povo: “Vou abrir uma escolinha”

S.: Na garagem!

N.: É, na garagem! Tinha muitas escolinhas assim [...]. Eu tenho uma cunhada que já trabalhava em escola [pública]. No segundo ano ela me perguntou: “Você não quer ficar lá como eventual⁴⁹?” Eu perguntei: “O que seria isso? Ser eventual numa escola?” E ela respondeu: “Você vai ficar lá e quando um professor faltar você o substitui”. Eu falei: “Vou”. Adoro desafios! Mas quando eu falei “vou” meu coração começou a pular pela boca. Eu pensei: “Gente, mas como é que eu aceito uma coisa dessa?” Mas fui. Era Fundamental I, era de primeira a quarta. A primeira vez que eu entrei numa sala foi uma quarta série, com alunos que davam dois de mim. Quando entrei nessa escola como eventual já achei uma escola difícil; fui trabalhar lá depois de formada e continuei achando uma escola difícil. Sei que eu entrei na sala de aula, quando eu saí, eu pensei: “Gente, eu não entro nunca mais numa sala de aula!”

Foi um horror.

S.: Mas, por quê? Bagunça?

N.: Muita bagunça, eles em pé e eu não sabia o que fazer ali, sabe? Não sabia como lidar com aqueles alunos. Tinha uns alunos grandes, que na quarta série acho que tinham 13, 14 anos⁵⁰. Tinha um menino imenso! Mas na medida em que eu fui ficando, eu fui conversando com um e conversando com outro. Eu conversava com eles mesmo quando não estava na sala, conversava no intervalo, e fui fazendo amizade com eles. Isso funcionava para quando eu entrava em sala de aula e foi melhorando... Porque no primeiro dia eles me ignoraram lá dentro.

S.: Não te perceberam enquanto professora.

N.: Não. Me ignoraram.

...

S.: Você acha que então melhorou a relação em sala de aula a

⁴⁹ O artigo 1º do inciso I, da Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974, por meio de Portaria Especial de Admissão, regulamentou a contratação de professores eventuais para a substituição de professores titulares em suas eventuais ausência por até 15 (quinze) dias. São contratados professores eventuais para reduzir custos com professores concursados e efetivados uma vez que os eventuais não possuem direitos trabalhistas tais como férias, 13º salário, FGTS, progressão de carreira, entre outros, precarizando assim a carreira docente. Zanardi (2009) aponta que o professor eventual, entre outras características, não possui direitos trabalhistas, sujeita-se a excessivas jornadas de trabalho e torna-se polivalente ao assumir disciplinas fora de sua área de estudo. Por trabalhar de “plantão” não pode realizar planejamento das aulas, não estabelece relações duradouras com a equipe escolar, entre outros fatores que impedem o pleno desenvolvimento da profissão.

⁵⁰ Até a implementação do artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) os estudantes que não atingiam o conceito mínimo para a aprovação tinham que repetir o ano letivo, o que caracteriza a professora Núbia encontrar adolescentes de 13, 14 anos na quarta série. A Progressão Continuada da LDB foi um procedimento utilizado nacionalmente a fim de permitir que o estudante avançasse sucessivamente nas séries, ciclos ou fases.

partir?

N.: Do diálogo. A partir do diálogo. A partir do momento que você tem uma boa relação com o aluno, que você tem um diálogo com ele, melhora! Você consegue. A gestão de sala melhora, sem dúvida. Eu fui percebendo isso ao longo [do tempo] porque depois que eu fui ver isso, né? Que conversando com o aluno melhorou em sala de aula. Porque, no primeiro momento, quando você entra, assim, se você não tem esse diálogo, você é ditadora, você impõe. E eu fiz isso, viu? Eu impunha: tinha que ficar quieto, tinha que ficar calado, né? Ao mesmo tempo, eu conversava um pouco mais. Às vezes, até hoje, eu ainda faço isso: “Não, agora parou”, né? Eu era muito mais rígida e essa rigidez era insegurança, era: “Tem que ficar calado mesmo, que eu não sei fazer você ficar quieto de outra forma”.

S.: E como você pensou esse diálogo, foi conversando, foi dica de algum outro professor?

N.: Não. Foi conversando. Eu fui percebendo que, à medida que eu conversava, que eu escutava o aluno, que eu ia escutando... Quando acontecia alguma coisa na sala eram conflitos muito grandes: “Vou por pra fora, chamar a mãe”. Mas fui percebendo que em vez de fazer isso, mesmo brava, na medida em que escutava o que tinha acontecido, escutava porque que ele fez aquilo, porque que ele gritou... Então deixar as coisas se assentarem e no outro dia: “Vem aqui, por que você fez aquilo?” Eu percebi que isso foi melhorando a relação. (Entrevista realizada em maio de 2015)

A segunda entrada de Núbia em sala de aula, desta vez em uma escola pública como professora eventual, foi durante o curso de Magistério. Podemos dizer que ainda que não estivesse no curso pensando na profissão para a sua vida, Núbia, nesse momento, estava mais consciente da docência enquanto profissão, pois estudava nesta modalidade. Suas amigas “já trabalhavam em escolinhas” e sua experiência prévia lhe indicava que esse não era o caminho a seguir. Sua cunhada, que já lecionava em uma escola pública, lhe ampliou a possibilidade de trabalho, apontando que poderia ser eventual em uma instituição do estado ou da prefeitura. Núbia (re)significou a possibilidade da docência, ainda que de modo instável, na esfera pública.

Percebemos tensões no processo de desenvolvimento de Núbia: necessidade de estudar e de trabalhar ao mesmo tempo; estudava para ser professora, mas sem ter certeza de que queria seguir na profissão; buscava trabalho, mas desconhecia as possibilidades da docência...

Novamente, primeiro dia de aula, ela se deparou com uma sala para a qual não estava preparada. Ao invés de crianças de dez anos, “idade ideal” para a quarta série, encontrou estudantes de treze e de quatorze anos, estudantes esses que a ignoravam enquanto professora, que não a respeitavam e que eram indisciplinados.

Outro momento conflituoso entre os significados anteriormente internalizados e os significados novos, relacionados a ambas as experiências; entre as emoções vivenciadas ao longo do percurso: superação, frustração, desistência, persistência, interesse e desafio. Se a dificuldade foi ora relacionada às práticas pedagógicas se apresentava agora no controle da (in)disciplina da sala de aula.

A ordem nas classes, nas palavras de Tardif e de Lessard (2009, p. 65) fundamenta-se em uma “[...] estrutura organizacional estável [...] e num trabalho sistemático do mestre”⁵¹. Nesse sentido, a classe é um lugar social já organizado. No entanto, não foi essa estrutura organizacional estável que Núbia encontrou. Os estudantes não pareciam estar na escola para aprender, era um lugar de conflitos, eles estavam na sala de aula porque eram obrigados a ali permanecerem, não pareciam querer estudar, não respeitavam a professora...

A situação de Núbia nos remete à experiência vivenciada e analisada por François Dubet⁵². O sociólogo francês lecionou para adolescentes de treze/ quatorze anos, por um ano, para experienciar os dilemas da escola. Entre suas primeiras impressões ressaltou que “[...] os alunos não estão “naturalmente” dispostos a fazer o papel de aluno [...] eles não escutam e nem trabalham espontaneamente” (PERALVA; SPOSITO, 1997, p. 223, grifo das autoras), parecendo haver uma resistência à figura do professor. Explica o sociólogo que as aulas duravam uma hora, no entanto vinte minutos eram aproveitados com a disciplina enquanto os outros quarenta serviam para “botar ordem” ou dar orientações.

Entre as conclusões da experiência, Dubet ressalta que o professor tem que constantemente negociar sua posição (seduzir, ameaçar, falar, reinteressar, recompensar...) e ocupar os estudantes com atividades para que não haja conversa ou muita bagunça. Para o sociólogo, a construção de sua relação com os estudantes se constituiu pelo fato dele se interessar por eles enquanto pessoas, ele conversava com os estudantes, lembrava de suas histórias e do desempenho nas disciplinas

⁵¹ Tardif e Lessard (2009) apontam como estrutura organizacional estável as classes fechadas, a proibição de ingresso de não alunos, disposição das cadeiras enfileiradas, etc. O trabalho sistemático refere-se à vigilância, advertências, punições, intervenções, etc.

⁵² “François Dubet é pesquisador do Centre d’Analyse et d’Intervention Sociologiques (CNRS – École des Hautes Études en Sciences Sociales), professor titular e chefe do departamento de Sociologia da Universidade de Bordeaux II e membro senior do Institute Universitaire de France. É autor de mais de uma dezena de livros, entre os quais: *La galère: jeunes en survie*. Paris: Fayard, 1987; *Les lycéens*. Paris: Seuil, 1991” (PERALVA; SPOSITO, 1997, p. 222)

lecionadas (História e Geografia). Dubet ressalta que foi afetivo, mas, ao mesmo tempo, muito disciplinar e muito rígido.

O sociólogo concluiu que as relações entre professores e estudantes, a priori, é desregulada e questionou-se: “[...] como fazê-los trabalhar, como fazer com que ouçam, como fazer com que não façam barulho?” (PERALVA; SPOSITO, 1997, p. 224). Comenta que lecionar foi extremamente cansativo e difícil e questionou-se frequentemente como essas experiências seriam vivenciadas por professores iniciantes.

Núbia é um exemplo de professora em início de carreira que encontrou dificuldades com os estudantes em sala de aula. Podemos questionar inicialmente o papel da coordenação ou da direção que encaminhou a professora eventual, em processo de formação, a uma sala de aula conturbada, sem saber de sua experiência e sem apresentar as características dos estudantes e da escola. Por que a equipe pedagógica não a preparou para estes estudantes e não a auxiliou em sua prática? Tardif e Lessard (2009, p. 55) apontam que “[...] a escola se caracteriza amplamente pela codificação e a burocratização do trabalho dos agentes que ali trabalham”. Seria esse o caso da equipe pedagógica? Preocupada com questões administrativas, não percebiam os embates entre professores e estudantes?

E o corpo docente da escola? As discussões que deveriam ser realizadas em horários coletivos? Questionamo-nos onde estariam seus pares, outros atores da escola ou de seu curso de formação. Anjos aponta que uma fala comum, entre as professoras entrevistadas em sua pesquisa e de outras professoras de pesquisas consultadas, é que existe “[...] um sentimento de solidão vivido no início da carreira - falta de apoio de interlocutores” (ANJOS, 2006, p. 144). Suas entrevistadas ao reclamarem da inexistência do trabalho em grupo, sugerem a coletividade teria amenizado as dificuldades vividas.

É possível que houvesse uma dificuldade de entrosamento entre a então estudante do Magistério e os demais professores da escola. Talvez o distanciamento com os professores da escola estivesse relacionado ao fato de Núbia ser uma professora eventual. Aranha (2007) ressalta a fala de um coordenador pedagógico sobre o professor eventual:

[...] Os professores efetivos menosprezam o professor eventual, não existe apoio pedagógico, os professores efetivos muitas vezes não

deixam o material didático disponível para o eventual, Há uma discriminação em relação ao eventual que não permite que o mesmo se integre ao grupo e à cultura escolar, os professores eventuais não participam das reuniões pedagógicas [depoimento de um coordenador de escola pública]. (ARANHA, 2007, p. 75-76)

Essa talvez tenha sido a realidade que Núbia se deparou ao chegar à escola.

A professora Núbia encontrou estudantes fora da idade ideal. E quais seriam os fatores que não lhes permitiram cursar a escola na idade adequada? Problemas sociais? Financeiros? Acesso? Dificuldade de escolarização? A estrutura da escola? A estrutura social? Quem eram os estudantes que estavam nessa sala de aula ou em outras salas da escola? Núbia não conhecia as demandas de seus estudantes, ninguém a preparou para a realidade a ser enfrentada.

Se por um lado não houve diálogo com os sujeitos da escola em questão, por outro, não houve diálogo com suas colegas de classe ou professores de seu curso de Magistério. Indagamos quanto os cursos de formação os professores promovem o ensino considerando apenas “o estudante ideal”, aquele que realiza todas as tarefas, em silêncio, cumprindo todos os combinados... O estudante ideal, aquele dos livros e apostilas, quase nunca é o estudante concreto, aquele com o qual nos deparamos na sala de aula, fazendo com que o curso de formação não prepare efetivamente para a escola real.

Núbia atribuiu para si o desafio de ensinar e, para tanto, trabalhou nas relações com os estudantes. Vivenciou o acontecimento sem seus pares de profissão. Questionamo-nos se é esse processo educacional (cursos de formação, trabalho nas escolas, relação com os estudantes) que desejamos. Será que situações como essa são recorrentes? Se sim, será que os professores as enfrentam de maneira isolada? Permanecem na profissão? Acomodam-se? Evadem?

Percebemos o percurso de Núbia sem seus pares (equipe pedagógica, colegas de trabalho, de profissão e de curso). Ainda assim a trajetória foi vivenciada com inúmeros outros, seus estudantes e possivelmente outros de outras experiências vividas. Fontana, retomando Vigotski, aponta que somos “[...] mediados por nossos parceiros sociais – próximos ou distantes, conhecidos ou ignorados – integramo-nos progressivamente nas relações sociais, aprendendo, por meio delas, a nos reconhecer como pessoas (2005, p. 64). As inferências de Núbia, de como se

relacionar com os estudantes, talvez tenham partido de suas experiências enquanto estudante. Experiências essas que não soube precisar, mas que a constituíram de forma positiva para o exercício da profissão.

A professora em formação buscou alternativas para que o ensino ocorresse. Núbia percebeu a importância de estabelecer novas interações com aqueles estudantes, naquela sala, naquele tempo e espaço. Passou a escutá-los como forma de aproximação, identificando nos diálogos com os estudantes “problemáticos” uma possível solução para o problema que enfrentava, o que resultou em um encontro que permitiu que a gestão de sala de aula ocorresse. Em suas palavras, a relação com os estudantes melhorou: *“A partir do diálogo. A partir do momento que você tem uma boa relação com o aluno, que você tem um diálogo com ele, melhora! Você consegue”*. Os diálogos, em outros espaços e tempos fora da sala de aula, permitiram que se criassem novas relações sociais.

Quando indagada sobre o modo como chegou à interação estabelecida com os estudantes, respondeu que não foi conversando com outros professores, foi no trabalho real com aqueles estudantes, na elaboração de novas formas de interação e talvez baseada em outras experiências vivenciadas (e não mencionadas) com antigos professores que desse modo agiam... Lidar com o previsto e o imprevisto, “[...] com o desejado e o (im)possível traz um drama para as professoras, em especial em início de carreira, que se chocam com a realidade que encontram nas escolas” (ANJOS, 2006, p. 114).

(Re)significações dos lugares ocupados tanto por parte da professora quanto por parte dos estudantes. Na interação, no diálogo, todos se (trans)formam. Para Smolka e Magiolino no processo de

[...] interconstituição, o social e o pessoal vão se (trans)formando dialeticamente, abrindo a possibilidade para que as experiências sejam (cri)ativamente (re)significadas num processo singular e o mesmo tempo coletivo. Essa dinâmica das relações constitui-se como um drama, que, vivenciado no âmbito das relações interpessoais, tornam-se significativo na esfera individual (2010, p. 38)

Fragmento 3 – O ingresso na rede pública

[A Profa. Núbia e eu estávamos conversando sobre sua opção pela licenciatura em Geografia]

S.: Gostou do curso?

N.: Gostei. Gostei bastante. E aí eu lembro que os meus amigos na faculdade todos trabalhavam, tinham não sei quantas aulas. Falei: “Gente, vocês são muito malucos. Como é que pode?” Quando eu entrei, que eu fiz a minha matrícula, tinha aquelas inscrições para estudante para escolas. Eu lembro que eu saí pra fazer inscrição nas escolas e choveu pra caramba; eu tomei a maior chuva, voltei pra casa e falei: “Não vou fazer inscrição em escola nenhuma assim molhada.” E era o último dia de inscrição. Aí, no outro dia a [nome da cunhada] falou assim pra mim: “Núbia, entra numa escola, uma ou duas e fala que você quer fazer inscrição, que não custa nada”. Eu respondi: “Está bom”. Aí eu entrei numa escola e falei assim: “Posso fazer inscrição aqui?” Ela falou que podia e me deu um caderninho. Tinha um monte de inscritos e eu fiz a minha. Quando cheguei em casa me ligaram perguntando se eu queria 19 aulas. Aí, eu pensei assim comigo: “Ué, mas e todo aquele povo que fez inscrição antes de mim?” Eu fiquei pensando: “Ligou para todo mundo e ninguém quis? A escola é difícil, ai meu Deus do céu! Eu quero ou não quero?” Falei: “Quero, vou aí”. E então peguei as 19 aulas. Uma parte de manhã e uma parte à noite, era quinta, sexta, sétima e oitava à noite regular e tinha acho que algumas à tarde. Depois de trabalhando eu perguntei: “Mas por que não chamaram os outros?” Ela respondeu: “Sabe o que acontece, tem um curso em Machado”. [...] E ela falou: “Já tem muito professor aqui que estuda em Machado que não trabalha nas sextas-feiras e então não dá mais pra ter mais professores aqui que não possam trabalhar na sexta-feira. A gente viu que você fazia o curso na Tereza Martin de manhã e a gente chamou você”. Eu acho que era uma escola boa, viu? Boa no sentido de alunos calmos, apesar de ter tido alguns problemas, tinha alunos muito adultos, então foi mais tranquilo, mais fácil de lidar. Mas eu achava muito interessante porque tinha as minhas amigas que já trabalhavam, já davam aulas e quando eu chegava com uma dificuldade: “Olha, isso é o próximo conteúdo que eu tenho que dar. Como é que eu faço para dar isso?” “Pula”. Eu: “Como assim, pula?” “Ah, se a gente não consegue dar a gente pula o conteúdo”. Eu falei: “Gente, isso pode?” Aí comecei a ficar decepcionada. Eu olhava para elas e falava assim: “Nossa! Que legal, né? Esse pessoal inteligente pra caramba, estuda, tem esse monte de aula, já dá aula para o Ensino Médio”. Pensei: “Nem me atrevo a entrar numa sala de Ensino Médio”. Eu as achava inteligentes, mas quando começaram a falar: “Pula, pula”, pensei: “Gente! Isso está errado.” E aí eu comecei a fazer uns cursos, ia lá pra USP fazer um curso, aí eu ficava sabendo que uma professora de lá estava dando outro curso no sábado e eu ia fazer o outro curso. Então fui fazer curso de Cartografia, curso disso, curso daquilo, comecei a fazer vários cursos juntos, cursos rápidos, né? Eu pensei: “Não vou pular, não, vou pular? Coitados dos alunos”. Eu pensava: “Já pensou que vergonha? Eu estou acompanhando o livro, aí tem um conteúdo e eu pulo. E se

eles perguntam: 'Professora, por que você pulou esse?'" Eles não perguntavam, né? Mas falei: "Gente do céu!"

S.: Já estavam acostumados com isso em todas as disciplinas, né?

N.: Eles não perguntavam, mas eu imaginava: "Já pensou, que vergonha!? Pulei porque eu não sei? Ah, pulei porque não tem importância esse conteúdo?" Eu achava isso muito louco, eu falava assim: "Não, gente! Tem alguma coisa errada nessa história".

S.: Você achava que era difícil a abordagem didática ou o conteúdo mesmo?

N.: Eu acredito que eu não dominava o assunto. Quando você não domina o assunto, como que você vai facilitar aquilo para passar para o outro? Porque eu acho que quando você domina o assunto, você tem facilidade, eu penso... Não, nem sempre... tinha um professor de Física que ele era excelente, tanto que ele dava aula lá na USP, assim, sabe, um senhor excelente, mas ele não conseguia passar e falou: "Gente, vocês têm que me ensinar, eu vou aprender a trabalhar com vocês". Então, ele dizia que não conseguia simplificar aquilo, mas ele tinha muito conhecimento, no primeiro ano ele teve muita dificuldade, no segundo ano já foi muito mais fácil. Então, quando você domina o assunto é mais fácil pra você conseguir estratégias para passar para o outro e acho que eu não dominava aquele assunto.

S.: E aí então você percebeu que você era mais esforçada e mais dedicada que todas as amigas que pulavam...

N.: É, percebi, assim, que estava errado, que tinha alguma coisa errada. Elas na faculdade falavam da escola, da sala de aula, do trabalho; aí, eu olhava assim e pensava: "É, mas pulou escala." ((risos)) (Entrevista realizada em maio de 2015)

Para a abordagem histórico-cultural, a singularidade de cada sujeito resulta "[...] da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso de seu desenvolvimento" (REGO, 2003, p. 55). A professora, nesse momento da vida, ou de seu terceiro ingresso na profissão, ou de seu ingresso definitivo, já havia experienciado a profissão enquanto estudante e enquanto professora em outros dois momentos distintos. Modos singulares de iniciar no magistério.

Núbia, naquele momento, já havia concluído o magistério no Ensino Médio e estava cursando a Licenciatura em Geografia. Pensamos que já concebia a profissão enquanto carreira. A partir de suas experiências vivenciadas, já tinha propriedade para falar: *"Eu acho que era uma escola boa, viu? Boa no sentido de alunos calmos, apesar de ter tido alguns problemas, tinha alunos muito adultos, então foi mais tranquilo, mais fácil de lidar"*.

Ao refletir sobre a relação em sala de aula com esses estudantes, Núbia rememorou aquelas estabelecidas com outros com quem trabalhou: aos quinze anos, quando iniciou na Educação Infantil, e na época do curso de Magistério, com

aquela turma difícil de quarta série. As experiências anteriores possibilitaram que compreendesse dessa forma essa escola e esses estudantes. A professora atribui a facilidade de trabalhar nessa escola específica, entre outros fatores, à idade dos estudantes, que no caso, eram adultos.

Núbia, no entanto, se depara com um novo conflito. O desafio de ensinar a estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio; conseqüentemente, defronta-se com o ensino de novos conteúdos, muitos dos quais ainda não havia aprendido na universidade.

Pela primeira vez, leva as dificuldades para serem discutidas coletivamente, com seus pares, colegas do curso de Ciências Sociais – Geografia: *“Olha, isso é o próximo conteúdo que eu tenho que dar. Como é que eu faço para dar isso?”* Suas colegas, diferentemente do que havia imaginado, responderam: *“Pula”*. Núbia, inquieta, questionou: *“Como assim, pula?”* *‘Ah, se a gente não consegue dar a gente pula o conteúdo’*. *Eu falei: ‘Gente, isso pode?’* *Aí comecei a ficar decepcionada”*.

A professora tentou discutir os desafios de sala de aula com suas colegas da universidade, porém deparou-se com colegas de profissão que não se preocupavam em saber o conteúdo a ser lecionado. Isso se configurou num grande confronto entre seus significados e valores constituídos acerca da docência, da importância do conteúdo no ensino, e aqueles de suas colegas de curso, segundo as quais os conteúdos difíceis deveriam ser “pulados”. Percebeu que não encontraria as respostas para a sua dificuldade com essas colegas ou no próprio curso de formação inicial.

Diante da indignação da posição de suas colegas em pularem os conteúdos, Núbia foi buscar novos conhecimentos: *“Comecei a fazer uns cursos, ia lá pra USP fazer um curso, aí eu ficava sabendo que uma professora de lá estava dando outro curso no sábado e eu ia fazer o outro curso. Então, fui fazer curso de Cartografia, curso disso, curso daquilo, comecei a fazer vários cursos juntos, cursos rápidos, né?”*. No choque de valores e significados acerca do conteúdo a ser ensinado, Núbia se distanciou da forma de ensino de suas colegas. Constituímo-nos também por oposição ao que os outros são.

Ao tomar a decisão de não seguir suas colegas e de realizar cursos de formação continuada, talvez Núbia tenha tomado consciência do que compreendia por ensino e de que tipo de professora gostaria de ser. Braga nos atenta para a

importância do papel do outro na constituição de cada um: “[...] as interpretações que fazemos, os significados que atribuímos ao mundo e a nós mesmos são sociais. Mesmo quando nossos relatos são relatos de exclusão, de negação (pelo outro), ainda assim (ou mais ainda) o outro está lá” (BRAGA, 2010b, p. 157).

Ao referir-se às colegas de curso, aponta com certa ironia: *“na faculdade falavam da escola, da sala de aula, do trabalho; aí, eu olhava assim e pensava: ‘É, mas pulou escala’*”. Ela se relacionava com esse grupo social sem, no entanto, se reconhecer integralmente como fazendo parte dele.

Em sua escolha prevaleceu seus próprios significados e valores, seu compromisso com o ensino, sua preocupação com os estudantes, e compreensão de seu papel social “professora” constituídos em sua trajetória: *“Eu pensei: ‘não vou pular, não, vou pular? Coitados dos alunos’. Eu pensava: ‘Já pensou, que vergonha!? Eu estou acompanhando o livro, aí, tem um conteúdo e eu pulo’. E se eles perguntam: ‘Professora, por que você pulou esse?’ Eles não perguntavam, né? Mas falei: ‘Gente do céu!’*. Sua narrativa indica muitos conflitos internos: o problema em si, o que as colegas disseram, o que ela achou do que elas disseram, o que imaginou que os estudantes diriam, a ausência das vozes dos estudantes, a necessidade de buscar mais conhecimento para ofertar um ensino satisfatório....

Em sua narrativa, percebemos os outros que marcaram significativamente o início no magistério, aqueles nomeados: sua cunhada, seus estudantes, suas colegas do curso de graduação e aqueles não nomeados: seus professores, suas outras experiências dentro e fora da escola. Contudo, ponderamos que foi a partir de seus estudantes, com eles e para eles e na oposição do que faziam suas colegas que Núbia constituiu-se na profissão.

5.1.2 O ingresso de Cuper na profissão

Fragmento 4 – Aproximações com a História: Entre o individual e o coletivo

[Conversávamos sobre suas experiências na escola básica]

C.: O que me levou para a História, antes de mais nada, foi o gosto pela matéria. Então, o que me levou ao magistério, já antecipando, foi o gosto pela matéria.

S.: Então foi...

C.: Porque era quase natural os alunos saírem do curso de História, na década de 70, e irem para o magistério. Essa coisa de pesquisador não existia muito.

S.: Imagino!

C.: E, por outro lado, confesso que a minha formação para ser um pesquisador, para ser um teórico, sempre foi muito falha.

S.: Humhum

C.: Então eu achava melhor eu ser um mero, entre aspas, um mero professor, um divulgador de História, né? Da minha paixão. Então, a minha paixão pela História é o que me levou a dar aula. Posteriormente, foi a paixão social, a crença no país. Eu sou de uma geração que a gente acreditava muito no país. Eu acho que isso é fundamental para o trabalho de professor. Porque, por mais dificuldade que você tenha, é difícil, você, vendo a criança, não acreditar no futuro, enquanto você está com os jovens. Isto é uma coisa que eu fui sentindo ao longo do tempo: enquanto eu estou com os jovens eu estou acreditando no futuro.

...

C.: Para mim [a universidade] foi um marco na minha vida. Um marco. Eu, assim, intelectualmente, cresci muito, e devo tudo o que eu sei à universidade.

S.: Você percebe esse salto?

C.: A minha experiência foi um salto gigantesco. Entrei na faculdade, na Universidade de São Paulo, a FFLCH⁵³, a famosa FFLCH, com 21 anos. Então, assim, a minha cabeça mudou. Até os 21 anos, eu vivi a minha vida de um modo; a partir da entrada na universidade de outro. [...] Eu peguei a fase de efervescência, final da década de 70, porque eu atuava no movimento estudantil à esquerda. Você tinha uma faculdade assim, algo de direita, um pouquinho mais tradicional, ao lado de um movimento efervescente de esquerda, né?

S.: Para a abertura...

C.: É! Que já vinha se aproveitando, entre aspas, da abertura, né? E, ao mesmo tempo, apontava para transformações no país.

S.: Bem de vanguarda!

C.: É! Uma coisa foi a fase da redemocratização, transição entre a ditadura e a fase que nós vivemos hoje, né? Eu inclusive perdi dois semestres por causa de greve dos estudantes. E aquele momento que eu estive na faculdade, olha mais um momento interessante na minha formação, coincidiu com o renascimento do movimento sindical.

S.: Lógico, greve...

C.: A greve dos metalúrgicos, surgimento logo em seguida, depois que veio o Geisel. Eu ainda entrei no tempo do Geisel, depois veio o Figueiredo. Depois, em 1980, os novos partidos. Então eu acompanhei tudo isso.

S.: Toda a história contemporânea!

C.: Esse final, é justamente esse último quarto do século XX.

S.: Nossa, interessante!

C.: O quartel do século XX! E eu vivi essas expectativas e esses

⁵³ Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

sonhos. E vivi essas expectativas e esses sonhos em relação à sociedade brasileira. Elas permearam todo o meu trabalho, do começo ao fim. (Entrevista realizada em maio de 2015)

Cuper explica as circunstâncias do início na profissão: *“eu comecei a dar aula quando estava no quarto ano”*⁵⁴ da graduação em História pela Universidade de São Paulo, em 1979. Esclarece que as escolhas da formação e da carreira ocorreram principalmente pelo gosto da disciplina: *“O que me levou para a História, antes de mais nada, foi o gosto pela matéria”*.

Buscamos na narrativa de Cuper indícios desse “gostar” em sua trajetória. Quais foram as experiências anteriores ao ingresso na universidade que o fez se apaixonar para matéria? Ele comenta que nenhum professor o influenciou na decisão de estudar História ou de ingressar no magistério: *“Não houve um professor marcante. Eu sempre gostei da matéria desde criança”*.

A narrativa de seu período na Educação Básica não traz muitos relatos sobre a disciplina. Ele relembra que gostava de ler e das disciplinas de Literatura e de Francês. Comenta que na disciplina de História as aulas eram tradicionais: aulas expositivas, professor e lousa. Reflete, que na escola, os recursos eram mínimos, não havia biblioteca, laboratórios, sala de vídeos, entre outros. Rememora, no entanto, duas excursões: uma ao Teatro Cultura Artística e outra à Casa do Bandeirante⁵⁵. Em relação à segunda comenta: *“Isso me marcou pra sempre, a Casa do Bandeirante, que havia sido recuperada dez anos antes, na época do quarto centenário da cidade”*. Mesmo não atribuindo essas experiências de seu processo de formação ao interesse pela História imaginamos que o gosto pela leitura e a visita à Casa dos Bandeirantes constituíram, de modo significativo, o gosto pela área de estudo. Podemos interpretar que o envolvimento com as leituras foi importante em sua formação na medida em que consideramos que a linguagem narrativa é própria do gênero que se apresenta nos livros de História. A Casa dos Bandeirantes, por sua vez, é um espaço em que a cultura histórica é divulgada, onde aspectos do conhecimento histórico brasileiro são evidenciados. Dessa forma, provavelmente, nessa visita, Cuper teve um contato significativo com aspectos da História do Brasil.

⁵⁴ Traremos para a análise outros trechos das entrevistas, para além daqueles dos fragmentos.

⁵⁵ A Casa do Bandeirante representa uma típica habitação rural paulista construída entre os séculos XVII e XVIII. Abriga, desde 1955, um museu da época das Bandeiras, móveis, utensílios e outros objetos históricos daquele momento.

Ao narrar que preferia as disciplinas da área de Humanas, menciona que sempre teve certa dificuldade com aquelas da área de Exatas e de Biológicas. Essa dificuldade o impossibilitou de realizar o sonho de sua mãe, que era ter um filho médico, conforme ele nos conta em outro trecho da entrevista. Explica Cuper que chegou a prestar o vestibular para Medicina, não passou e, no ano seguinte, ingressou em História.

A escolha da área de estudo ocorreu no *drama*, como apontou Fontana (2000), na tensão entre os significados e valores de sua família: cursar o Ensino Superior em Medicina e os seus próprios: a escolha pela História. O desejo de cursar a faculdade foi constituído, em grande parte, permeado pelas relações familiares de Cuper, ao longo de sua infância e adolescência, entretanto ao optar por História, ele se distanciou da profissão desejada por sua mãe.

Cuper afirma que a graduação em História foi decisiva em sua vida: *“Para mim [a universidade] foi um marco na minha vida. Um marco. Intelectualmente eu cresci muito, eu devo tudo o que eu sei à universidade”*. Ele destaca que a universidade o transformou principalmente intelectualmente, talvez considerando que tanto as vivências enquanto estudante como aquelas enquanto participante do movimento estudantil foram decisivas em suas significações acerca da política, do momento histórico do país, de sua decisão profissional e de percurso de sua vida. Cuper descreve: *“Eu peguei a fase de efervescência, final da década de 70, porque eu atuava no movimento estudantil à esquerda. Você tinha uma faculdade assim, algo de direita, um pouquinho mais tradicional, ao lado de um movimento efervescente de esquerda, né? [...] Que já vinha se aproveitando, entre aspas, da abertura, né? E, ao mesmo tempo, apontava para transformações no país”*. Refere-se ao período histórico que viveu durante sua graduação e sua posição política em relação a ele. Menciona as tensões vivenciadas entre o regime político – ditatorial -, a universidade – um pouco mais tradicional – e seu grupo social – o movimento estudantil de esquerda. Suas significações de estudante foram permeadas por conflitos na universidade e na sociedade como um todo, em que tensões de ordem política, social e pedagógica foram travadas no campo das ideias e das práticas.

Os valores para os que dominavam o país eram divergentes daqueles desejados por grande parte da juventude e por outros setores da população, fazendo com que Cuper se posicionasse politicamente, enfrentando-os de diversas

formas e em diversas instâncias. Ele, assim como seus colegas de universidade e de profissão, se colocaram de forma a requerer transformações para o país e para a população.

Enquanto ex-estudante, aponta “*Eu inclusive perdi dois semestres por causa de greve dos estudantes. E aquele momento que eu estive na faculdade, olha mais um momento interessante na minha formação, coincidiu com o renascimento do movimento sindical*”, ressaltando que mesmo na condição de estudante compreendia o entorno e o movimento sindical que ascendia frente às imposições políticas do período.

Nesse sentido, ressalta que viveu no último quartel do século XX e tudo que a ele implicava: “*eu vivi essas expectativas e esses sonhos. E vivi essas expectativas e esses sonhos em relação à sociedade brasileira. Elas permearam todo o meu trabalho, do começo ao fim*”. As experiências de seu processo de formação foram imprescindíveis na formação de sua própria maneira de pensar. Ele se percebeu enquanto ser histórico e significou o momento vivido a partir da história coletiva. Vigotski aponta que a “[...] característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle” (VIGOTSKI, 2011, p. 50). Em um processo dialético, ele se significou ao mesmo tempo em que foi significado nas experiências vividas. Reconheceu, desejou e participou ativamente da transformação que ocorria no país.

Ao explicar que sua experiência no Ensino Superior foi fundamental em sua vida, pois o transformou de diversas formas, Cuper reflete também sobre a importância da formação nesse nível para a sociedade. Ao longo da entrevista menciona também que trabalhou com seus estudantes de forma que esses percebessem a importância do estudo em suas próprias trajetórias, conforme tratado na segunda parte da análise: permanência na docência.

Há traços dos sentidos da História para o professor a partir de sua narrativa sobre o trabalho com os estudantes, ele afirma que seu primeiro objetivo foi que “*os alunos se interessassem, vissem a importância da matéria, para eles, para a sociedade, enfim, para o entendimento da sociedade, para reflexão sobre seu papel social*”. Podemos interpretar que a História, para Cuper, significou uma forma de compreender a sociedade e o papel social de cada indivíduo em seu meio.

Inferimos que ele compreende o mundo a partir da História e que ela responde a seus questionamentos pessoais, históricos, sociais, filosóficos. A História é sua “paixão” e mediadora essencial do seu pensamento e da sua ação no mundo e na sala de aula, em particular.

Cuper comenta inicialmente que o que o *“levou ao magistério [...] foi o gosto pela matéria”*. Contudo, nos oferta pistas de outros elementos que contribuíram para a decisão. Cuper narrou que trabalhou como bancário durante sete anos, inclusive durante o período da graduação: *“Eu comecei a trabalhar cedo como bancário. Era uma área que absorvia muita mão-de-obra”*.

Cuper também explica o momento de decisão a partir de seu curso de graduação: *“era quase natural os alunos saírem do curso de História, na década de 70, e irem para o magistério”*. Não havia muitas outras possibilidades de inserção profissional.

O professor também comenta que *“essa coisa de pesquisador não existia muito”*. Talvez não fosse a realidade de um trabalhador da periferia da Grande São Paulo pensar na possibilidade de pós-graduação. Ao mesmo tempo, indagamos se a universidade incentivava o ingresso na pesquisa, devido ao baixo número de vagas na pós-graduação. Cuper confessa que sua *“formação para ser um pesquisador, para ser um teórico, sempre foi muito falha”*. Ele mostra-se uma pessoa constantemente preocupada com o processo de formação que teve desde a Educação Básica, considerando-o insuficiente. O sistema educacional e mais especificamente a graduação cursada, criaram a imagem do “estudante ideal”, fazendo com que ele se sentisse inferiorizado no processo de formação, “comprando” a ideia de que não era suficientemente bom nesta etapa de ensino e para prosseguir os estudos. Conclui: *“Então eu achava melhor eu ser um mero, entre aspas, um mero professor, um divulgador de história, né? Da minha paixão”*.

Assim, há também na decisão pelo magistério a não decisão por Medicina, por trabalhar como bancário ou por ser um pesquisador. Constituímo-nos também por aquilo que não somos. Cuper é o que ele não foi “[...] já que sendo o que somos, somos também a negação do que não somos e, nesse sentido, o que não somos também nos constitui, está em nós. Ser e também não ser: aí radica e é produzida a singularidade” (FONTANA, 2000, p. 105, grifo da autora).

Entre a singularidade e a significação, características fundamentais do drama, de acordo com Politzer (1977 apud FONTANA, 2000), indagamo-nos sobre os significados envolvidos no processo de ingresso de Cuper no magistério. Ressaltamos alguns: i. a paixão pela disciplina; ii. a possibilidade de ensinar sobre sua paixão, a história (do Brasil); iii. a luta por uma sociedade democrática; iv. a formação de estudantes que se reconhecessem enquanto ser histórico e ser social; v.: a profissão condizente com o processo de transformação que desejava para a nação; vi. as significações da História para si mesmo.

Fragmento 5: o início em sala de aula

S.: Como você se sentiu no início da profissão? Como foi esse momento de “chegar na escola”? Qual foi a primeira escola? Como que foi sair da faculdade? Foi depois que você terminou a graduação?

C.: Não, eu comecei a dar aula quando estava no quarto ano e, na realidade, eu sempre fui uma pessoa muito tímida e... insegura... então...

S.: Não parece! Você fala tão bem! ((risos))

C.: É, não parece, mas essa timidez e essa insegurança marcaram toda minha fase profissional, trinta anos trabalhando nessa TENSÃO de não acreditar que eu fosse um profissional BOM. Isso fez com que eu exigisse mais de mim e, talvez por isso, por eu provar a mim mesmo, por exigir de mim mesmo, é que sempre eu procurei fazer o melhor que eu pude, que estava ao meu alcance. Mas eu tenho que reconhecer as minhas limitações. Então, essa é a parte emocional do trabalho da gente, claro que você é esse bloco profissional, você é um profissional, você tem esse papel “o profissional” e ao mesmo tempo é “a pessoa”, né?

...

C.: Então, eu acredito que esse “levar muito a sério”, que eu acho que é uma das coisas positivas e da qual eu me orgulho, vem muito talvez dessa timidez e dessa insegurança e de eu me sentir sempre aquém daquilo que eu deveria fazer.

S.: Mas você tinha todo um conhecimento do conteúdo, do que você ia lecionar...

C.: Sim, essa é uma coisa interessante porque, por mais que eu tentasse me atualizar, por mais que eu tentasse me aprofundar na minha matéria, eu me ressentia de uma defasagem de formação vinda da fase do Ensino Médio, né? E depois também, quando eu passei a ser estudante universitário. Eu também não podia me dedicar pelo fato da minha origem social e tendo que trabalhar, tendo que ajudar a minha família. Eu não creio que eu tenha tido uma formação satisfatória e horas de leitura satisfatórias na minha

universidade, na minha faculdade, né?

S.: Pelo que eles exigiam?

C.: Pelo que se exigia. E, depois, eu também acho que o núcleo pedagógico, a minha licenciatura também não foi muito boa. Eu na realidade sempre gostei mais de História do que de Pedagogia, né? Então, isso também distinguia o meu trabalho. Eu procurava, e era meu jeito de passar com paixão a minha matéria, então muitos alunos gostavam... A maioria gostava, né? Porque eu procurava sempre estimular os alunos a gostar da matéria, a se identificar com ela, porque eu acho que esse era o meu primeiro objetivo. Para que os alunos se interessassem, vissem a importância da matéria, para eles, para a sociedade enfim, para o entendimento da sociedade, para reflexão sobre seu papel social e, de qualquer maneira, isso fez com que a Pedagogia ficasse um pouco em segundo plano pra mim. E outro fator importante, eu trabalhei numa época em que os parâmetros pedagógicos foram extremamente contestados; trabalhei no final da década de setenta e começo da década de oitenta, quando então ligado ao processo político do país, né? Fim da ditadura, abertura, nova democracia e tudo mais... a Pedagogia passou, assim, por um reforço das ideias de esquerda [...] Talvez eu deveria ter estudado mais Pedagogia do que eu estudei, mas não me identificava muito com a Pedagogia porque a minha concepção tradicional de educação, aquela que eu tive, ela sempre acabava no final das contas preponderando. Então, isso pra mim foi uma crise muito grande, e no Estado, antes de entrar na Prefeitura, no Estado eu peguei a fase das reformas curriculares, dos novos parâmetros curriculares.

S.: A partir de 96?

C.: Sim, mas já veio um pouco antes, no Estado havia a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, a famosa CENP, então foi uma fase de muita movimentação, foi um turbilhão de discussões, quando, então, a partir de 79, 80, 81 e 82, sobretudo depois, quando entrou em 82, 83, o Franco Montoro, foi o primeiro Governo eleito desde 1965. Até então os governadores eram indicados, então acharam por bem que para a nova fase que o país entrava, mudar todas as concepções pedagógicas, né?

S.: Várias reformulações...

C.: Então, eu acho que eu fui também fruto dessa época, uma época de instabilidade, de incerteza, de novas perspectivas, de novas abordagens, e tudo isso foi novo, né? Acho que também foi um campo experimental...

S.: Acho que foi novo pra todo mundo! ((risos))

C.: Foi novo para todo mundo e trouxe, talvez, o momento que a gente vive da educação. Acho que é, em parte, fruto desse momento de mudanças, pra bem e pra mal. Eu acho que em alguns aspectos avançou e, em outros, não. [...] Quantas milhares de escolas não foram criadas entre o final da década de 70 e 2010, digamos assim, foi a fase que eu trabalhei. Então, eu me vejo assim, identificado com essa fase, as angústias que essa fase trouxe, e depois também as greves [...] Eu já entrei em greve.

S.: Você começou num período de greve...

C.: Comecei em 79, num período de greve, greve no Estado, e de conquista do sindicato. Então, eu fui militante sindical, né? E acreditava muito na mudança, acreditava muito nas transformações.

Fui militante sindical por toda fase que fui professor, foram trinta anos de militância sindical... (Entrevista realizada em maio de 2015)

Ao ser indagado sobre o início na sala de aula Cuper aponta que sempre foi uma pessoa muito tímida e insegura: *“essa timidez e essa insegurança marcaram toda minha fase profissional, trinta anos trabalhando nessa TENSÃO de não acreditar que eu fosse um profissional BOM”*. Podemos perceber aí um drama das imagens dos papéis sociais. Ele é uma pessoa tímida e insegura e acredita que o “bom” professor deve ser uma pessoa comunicativa e segura. Cuper menciona que sofreu muito no início da carreira, nos *“dez primeiros anos pela timidez. Eu não me achava assim em condições de dar aula exatamente”*. Drama no choque das emoções.

Cuper comentou também que sempre temeu uma classe cheia. Explica que essa constante tensão, pela insegurança e pela timidez, resultou no comprometimento com a prática pedagógica, considerando um ponto positivo em sua trajetória profissional: *“eu acredito que esse ‘levar muito a sério’, que eu acho que é uma das coisas positivas e da qual eu me orgulho, vem muito talvez dessa timidez e dessa insegurança e de eu me sentir sempre aquém daquilo que eu deveria fazer”*. A dramática constituição de sua subjetividade envolveu a construção, por ele realizada, sobre a imagem do que era esperado para a sua profissão – alguém seguro e desinibido – e como ele se percebia – inseguro e tímido. Entre as tensões das emoções vivenciadas, Cuper trabalhou de forma a exigir muito mais de si mesmo: *“talvez por isso, por eu provar a mim mesmo, por exigir de mim mesmo, é que sempre eu procurei fazer o melhor que eu pude, que estava ao meu alcance”*. O professor explica ao longo da entrevista que sempre preparou muito suas aulas de forma que o planejamento pudesse se sobrepor aos seus medos. Assim, conclui que o “levar muito a sério” o trabalho docente, foi algo positivo e do qual se orgulha.

Ele ressalta essa relação *“é a parte emocional do trabalho da gente, claro que você é esse bloco profissional, você é um profissional, você tem esse papel “o profissional” e ao mesmo tempo é “a pessoa”, né?”*. Conforme apontado no capítulo 3, para Nóvoa, “[...] é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (1991, p. 17), pois os mesmos estão entrelaçados.

O professor também aponta a defasagem que sentiu em relação a seu curso de graduação: *“Eu não creio que eu tenha tido uma formação satisfatória e horas de*

leitura satisfatórias na minha universidade”. Explica que não pode dedicar-se integralmente aos estudos, pois, devido à condição financeira de sua família, tinha que trabalhar ao mesmo tempo. Cuper também ressalta questões a respeito da Pedagogia. Aponta que durante a Licenciatura o núcleo pedagógico do curso não foi muito bom, entretanto, salienta que poderia ter estudado mais do que estudou. Explica que não tinha tanto interesse pela Pedagogia quanto pela História, colocando-a em segundo plano. Conflitos entre o que lhe fizeram acreditar que era esperado e o que pôde realizar, resultando em auto culpabilização por não atender plenamente às exigências. Em relação à sua prática, reflete ainda sobre as alterações da área: *“eu trabalhei numa época em que os parâmetros pedagógicos foram extremamente contestados”*. Pondera: *“a minha concepção tradicional de educação, aquela que eu tive, ela sempre acabava no final das contas preponderando”*.

Assim, percebemos um ingresso na profissão numa instância mais coletiva, constituída dos ideais que vivia com seus grupos sociais e, simultaneamente, um ingresso com conflitos subjetivos, embora também constituídos socialmente, que vivenciou talvez em silêncio. Esses elementos se tornaram constitutivos de seu trabalho com os estudantes, permeando toda a sua prática docente.

Ele significou as relações vividas durante o período da faculdade e o ingresso na profissão a partir dos grupos sociais com os quais conviveu diretamente (movimentos estudantis e sindicais) e indiretamente (efervescência dos movimentos sociais para a abertura política e redemocratização, no Brasil, durante e após a ditadura militar). Os sentidos e significados desses grupos o constituíram, ao mesmo tempo em que ele se constituía nos grupos, na participação em práticas sociais. A subjetividade, ora apontada, enquanto natureza psicológica do indivíduo, é vista por Vigotski como a internalização das relações sociais (das quais também participamos). Sua subjetividade é permeada pelos sentidos e significados de sua paixão pela História, de sua paixão pelos movimentos sociais e de sua crença no país: *“Eu sou de uma geração que a gente acreditava muito no país: Eu acho que isso é fundamental para o trabalho de professor. Porque, por mais dificuldade que você tenha, [...] É difícil você vendo a criança, não acreditar no futuro. Enquanto você está com os jovens, isto é uma coisa que eu fui sentindo ao longo do tempo, enquanto eu estou com os jovens eu estou acreditando no futuro”*, questão que será

explorada no capítulo 6.

5.2 Considerações sobre as relações estabelecidas no ingresso na profissão

“A organização do trabalho é elaborada ativa e contraditoriamente por nós e em nós, como dominação e resistência, submissão e rebeldia, disciplinamento (anulação) e preservação de nosso corpo e de nossa vontade” (FONTANA, 2000, p. 117). Fontana (2000) aponta que o corpo do professor fala de um lugar dramático, pelos conflitos que se estabelecem nas relações cotidianas, os distintos significados e valores que se confrontam com os outros sujeitos no ambiente escolar. A partir das narrativas de Núbia e Cuper, analisamos a dramática constituição de cada um deles no ingresso da profissão. Conflitos internos e externos (ambos mediados socialmente) marcam o percurso no início no curso de formação e na sala de aula.

Ressaltamos a importância da família na constituição dos dois professores. As famílias de nossos colaboradores tiveram um papel muito importante em relação à educação dos filhos. Percebemos, a partir das narrativas, que ambas as famílias possibilitaram a escolarização aos seus filhos e a incentivaram. Para Lahire⁵⁶ a ideia de omissão parental em famílias com baixa escolarização é um mito. Sua pesquisa demonstrou que, em quase todos os casos estudados por ele, as famílias “[...] têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “sair-se” melhor do que eles” (2006, p. 334, grifo do autor). Para essas famílias o processo de escolarização possibilita um trabalho “[...] menos cansativo, menos sujo, menos mal remunerado, mais valorizador que o deles” (Ibid, p. 334). Percebemos que as famílias de Cuper e Núbia também projetaram para seus filhos mais sucesso profissional e financeiro do que tiveram, relacionando-o a uma boa formação acadêmica.

Para ambos, estudar foi fundamental. Cuper narra que “*a escola era uma coisa muito importante*” em sua casa. Seus pais, sobretudo sua mãe, diziam: “*Não vamos deixar nada pra você, mas vamos deixar você formado em alguma coisa*”. Ele

⁵⁶ Bernard Lahire é professor de Sociologia na Universidade de Lyon II, na França e discípulo de Pierre Bourdieu. Pesquisou, entre outros temas, o sucesso escolar de crianças provenientes de meios populares, desconstruindo a ideia de que o sucesso provém de famílias com alto capital cultural.

atrela o valor da educação construído por seus pais ao fato de serem imigrantes portugueses e de suas trajetórias de vida. Conta que sua mãe não passou do Ensino Fundamental I e seu pai estudou até o Ensino Médio; trabalharam como costureira e industriário, conforme mencionado no capítulo 1. Acredita que seus pais valorizaram o estudo por não poderem estudar tanto quanto queriam; dessa forma, sua explicação condiz com as análises de Lahire (2006): “[meus pais] queriam que nós aproveitássemos essas oportunidades que eles não tiveram”.

A família de Núbia também achava que a escola era necessária. Sua mãe dizia que “*estudar era importante, não importava o quê*”. Núbia narrou um pouco de sua infância: “*Minha mãe fala que a gente teve uma infância muito difícil, muito pobre [...] Sei que ficávamos sozinhos em casa, porque ela e meu pai trabalhavam fora. Meu pai trabalhava à noite, mas sempre estava com algum emprego durante o dia também. E quando ele não estava trabalhando durante o dia, ele estava dormindo. Minha mãe trabalhava como metalúrgica*”. A professora nos conta também a importância do estudo para a sua mãe:

N.: A minha mãe era apaixonada pelo estudo. Quando ela estava na terceira série, meu avô achou que ela não precisava mais estudar, porque mulher só precisava estudar para fazer um bilhete. E, se ela já sabia escrever um bilhete, não precisava mais porque ela ia ser dona de casa, ela ia cuidar de casa. E, então, ela saiu [...]. Quando a gente estava na escola, ela tinha prazer em comprar o nosso material escolar. Eu lembro que as férias dela eram em janeiro, mas ela nunca estava de férias. Ela trabalhava nesse mês e o dinheiro era todo para comprar nosso material [...]. Eu lembro que ela ficava mais feliz do que a gente quando ela chegava com o material. Ela pegava o material, encapava os livros, encapava os cadernos. Acho que era o gostar de estudar de quando ela era criança. Ela se realizava naquilo [...]. Tanto ela e meu pai, que já faleceu, tinham o maior orgulho de eu ser professora. Que bonitinhos, né? Mas coitados, porque eu estudei, né? Não o ser professora, mas porque eu estudei. Ela tem também aquilo na cabeça, que quando ela era criança, lá onde ela morava, ela falava: ‘As pessoas importantes, que subiam no palanque, nas festas da cidade, eram o prefeito, o padre e o professor’. Acho que isso estava na memória e ficou. Eu falei: ‘Mas mãe, acabou! Não tem mais importância não. A gente fica lá embaixo do palanque xingando quem está lá em cima no palanque!’.
(Entrevista realizada em maio de 2015)

Rego (2003) aponta que diversos autores⁵⁷, de diferentes áreas do

⁵⁷ A autora remete-se a Lorenzer, 1976; Caparrós, 1977; Gomes, 1991, 1994; Moreno & Cubero, 1995; Lahire, 1997 (citados por Rego, 2003).

conhecimento, ressaltam a importância da família como a primeira instituição socializadora e que, nesse sentido, exerce grande influência no desenvolvimento da criança e do adolescente. Contudo, acrescenta que “[...] a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados⁵⁸ [...], mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso de seu desenvolvimento” (2003, p. 55). A pesquisadora acrescenta que o processo de internalização do repertório de seu grupo cultural (pessoas, instituições, meios de comunicação e instrumentos culturais) ocorre de forma dinâmica e dialética.

Outro fator determinante na constituição do sujeito docente é o curso de formação inicial. Cuper graduou-se em História e Núbia em Ciências Sociais com ênfase em Geografia. Os dois sentem que os cursos não ofertaram as ferramentas necessárias para o magistério, tanto em relação ao conteúdo quanto em relação às práticas pedagógicas. Ambos se ressentem, ambos se culpabilizaram. Cada um a seu modo lidou com as situações difíceis com sentimento de insegurança.

Azanha (2010), ao referir-se à formação de professores da Escola Básica, comenta que há duas tendências predominantes. A primeira refere-se a uma política de formação de abrangência nacional, e a segunda é relacionada aos cursos de formação que devem formar um profissional com competências cognitivas e docentes específicas. O autor problematiza as duas tendências, afirmando, no caso da primeira, que em um país com a diversidade econômica, social e cultural do território brasileiro, uma política padronizada seria abstrata e inviável. Para a segunda tendência, o autor também aponta uma abstração na formação de um perfil ideal de profissional. Para tanto retoma a “Didática Magna” de Comênio (1657) em que o bom professor é aquele capaz de “ensinar tudo a todos”.

O autor aponta ainda que, em relação às “[...] metodologias e [às] estratégias de ensino, não se consegue discernir entre possíveis relações conceituais entre conhecimento, ensino e valores e hipotéticas relações entre capacidade de aprender e supostas fases de desenvolvimento psicológico” (AZANHA, 2010, p. 138), ressaltando a oposição de tendências da “moda” e embasamento teórico e empírico.

Tanto o Professor Cuper quanto a Professora Núbia falam dos problemas que enfrentaram nos cursos de graduação, salientando o não preparo dos cursos para o

⁵⁸ A autora aponta como fatores isolados a educação familiar recebida, o contexto sociopolítico da época em que se viveu, a classe social a que se pertence, etc.

exercício da docência. Ambos ressaltam problemas em relação ao conteúdo e às práticas pedagógicas.

Cuper assume para si as dificuldades com a graduação. Explicou que devido à carga de leitura, à dificuldade teórica, à dificuldade técnica, ao seu trabalho (como bancário, na época), etc., sentia-se despreparado para cursar a faculdade e isso lhe causava muita angústia. Explica também como superou as dificuldades, com a ajuda de colegas de curso de outros anos. Há, na fala do professor, uma ideia de meritocracia, derivada da ideia de *self made man*, em que cada indivíduo, isoladamente, é responsável por seu sucesso ou fracasso na sociedade contemporânea.

Ele conta tanto sobre seu crescimento intelectual, quanto sua participação no movimento estudantil de esquerda durante o período da ditadura militar. Foi provavelmente na universidade que se consolidou seu posicionamento político, ou, ao menos, grande parte dele. Desde esse período, ele tem apoiado lutas por direitos e participado de manifestações, greves, etc. para uma escola melhor. As relações construídas nessa época constituíram toda a sua prática docente e sua própria trajetória de vida.

Núbia, para dar conta do conteúdo a ensinar aos seus estudantes realizou diversos cursos, fora de sua faculdade, para suprir as lacunas de seu processo formativo.

Azanha (2006), refletindo sobre a relação pedagógica concreta, aponta que, no processo de formação, o importante não é “[...] discutir a necessidade teórica ou prática de conceitos gerais abstratos, mas a utilidade que eles possam ter para fundamentar e orientar práticas docentes que devem ocorrer em situações escolares concretas muito diferentes entre si” (AZANHA, 2010, p. 142), uma vez que, na atualidade, com a ampliação do número de vagas e, conseqüentemente, o ingresso de estudantes de todas as classes sociais, a visão elitista e petrificada da relação pedagógica não deveria existir. Percebemos, nas falas dos entrevistados, que a abstração ocorre nos cursos de formação, que deixam de ensinar conteúdos e práticas pedagógicas a serem desenvolvidos futuramente, não considerando os documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares, Base Curricular Nacional, etc.) assim como as relações concretas entre os professores e estudantes, dificuldades ressaltadas por nossos colaboradores. Núbia e Cuper

apontam que os cursos de formação não os prepararam eficazmente para a sala de aula.

Embora os dois professores ressaltem insegurança e a sensação de um trabalho aquém de suas próprias expectativas, percebemos ao longo da pesquisa, na observação dos sujeitos na escola, o descompasso dessa percepção, uma vez que os estudantes e os outros atores da escola não os compreendem dessa forma. Ambos são extremamente estimados por toda a comunidade escolar por suas práticas pedagógicas, sua postura em sala de aula, seu pensamento crítico, seu engajamento político, suas relações com a comunidade e suas relações pessoais dentro e fora da sala de aula.

Apreendemos ainda que Núbia (re)significou a profissão a partir do trabalho concreto com os estudantes, o aprendizado compartilhado a constituiu em todos os seus ingressos. Cuper, da mesma forma, além das influências de seus pares, companheiros de militância, e em outras interlocuções estabelecidas com os parceiros de profissão dentro e fora da escola.

Compreendemos, o ingresso na profissão como um importante ponto de viragem nas trajetórias de Núbia e Cuper. Houve mudança de perspectiva acerca de si mesmo, da relação com os outros, com a escola, com a profissão. Concordamos que

[...] os sujeitos, ao narrarem sua própria história de vida, usam marcadores que identificam pontos de viragem em suas trajetórias de vida, os quais podem ser mais ou menos precisos, indicam normalmente momentos de tensão, contradição ou crise, e, além disso, evidenciam diferentes modos de viver em relação àquilo que é oferecido como possibilidade no mundo cultural: temas, recursos, procedimentos, argumentos, modelos, normas, valores, etc. (OLIVEIRA; REGO; AQUINO, 2006, p. 121)

Apontamos, ao longo desse capítulo, as relações estabelecidas por Núbia e Cuper com as outras pessoas, os grupos e as instituições e como se influenciaram uns aos outros. Assim, ao desvelar seu ingresso na profissão percebemos uma teia de relações entretidas ao longo da trajetória de vida de cada um em que desafios e tensões se compuseram de forma dramática. No próximo capítulo apresentamos fragmentos da narrativa dos professores evidenciando algumas questões que possibilitaram a sua permanência na docência.

Capítulo 6. Por que e como Cuper e Núbia permanecem na profissão?

Conforme apontado ao longo do trabalho, algumas pesquisas⁵⁹ analisaram as trajetórias de vidas de docentes em suas motivações e percalços, êxitos e fracassos, entre outros fatores. Outras pesquisas⁶⁰ apontam elementos conflituosos da profissão, mencionando a precarização das leis trabalhistas, a alta carga de trabalho, a dupla ou tripla jornada, a desvalorização da profissão, entre outros, sendo que algumas delas mencionam que os conflitos culminam, por parte de muitos docentes, no adoecimento e/ou abandono da profissão.

No entanto, o lugar ocupado pelo trabalho depende, para cada sujeito, de sua trajetória, de sua subjetividade e de sentidos que resultam em “saídas favoráveis” em suas vidas (LHUILIER, 2013). Por considerarmos essas questões conflitantes acerca do magistério, e o alto número de docentes evadidos, questionamo-nos sobre como os professores Núbia e Cuper constituíram sentidos que possibilitaram a permanência na docência.

Ao analisar alguns aspectos da docência, Freire (1997) aponta que para enfrentar e permanecer na docência, é preciso ousar:

[...] estudamos, aprendemos, ensinamos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica [...] É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer *não* à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais. Nada disso, porém, converte a tarefa de ensinar num que-fazer de seres pacientes, dóceis, acomodados, porque portadores de missão tão exemplar que não pode se conciliar com atos de rebeldia, de protesto, como greves, por exemplo. A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que

⁵⁹ E. g. ANJOS, 2006; BARRETO, ASSUNÇÃO, 2005; FONTANA, 2005; FREITAS, 2000; GASPARINI, KONDRATUIK, NEIRA, 2013; KRAMER, 1993; KRAMER, SOUZA, 2003; MAGNANI, 1993; LODI, 2010; NOGUEIRA, 2006; NÓVOA, 1991, 1999.

⁶⁰ E. g. ALVES, PINTO, 2011; CARLOTTO, (2011); FONTANA, 2000; JESUS, 2004; LAPO, BUENO, 2002; PENIN, 1985; VIANNA, 1998.

exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece. (FREIRE, 1997, p. 8-9)

As narrativas de Núbia e Cuper ecoam as palavras de Freire: a ousadia ao enfrentar as tensões nas relações com os sujeitos da escola em que trabalham e com o sistema educacional. Ressaltam os embates enfrentados com os alunos, com a equipe pedagógica, com as políticas públicas e com a sociedade. Apesar de refletirem sobre inúmeros desafios da profissão, no processo dialético da constituição de sentidos, em relação ao trabalho concreto, optam por permanecer na docência.

Vigotski aponta que a “[...] estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VIGOTSKI, 2011, p. 20). Cada sujeito se constitui dialeticamente nas interações sociais estabelecidas com os outros no entrelaçamento das duas histórias. Exploraremos, nos fragmentos a seguir, alguns aspectos das relações históricas, sociais e pedagógicas vivenciadas por esses professores.

Gostaríamos de ressaltar, conforme apontado por Góes (2000)⁶¹, que um ângulo importante a ser considerado é o caráter temporal da subjetividade, pois ela “[...] se transforma e se organiza ao longo da vida” (2000, p. 117) de cada sujeito. Desse modo, relembramos que Núbia é professora desde 1993 e que suas reflexões são realizadas em exercício. Cuper aposentou-se em 2010 e seu local de fala pode contemplar uma análise “concluída” da trajetória de trinta e um anos no magistério, ou de quarenta e oito anos, pois como narrou: *“eu costumo dizer que desde 1962, eu nunca saí da escola”*.

Algumas das relações evidenciadas no capítulo anterior sobre o início na docência perpassaram toda a prática dos professores. Núbia, por exemplo, tem realizado cursos até os dias atuais. Cuper, por sua vez, até hoje é engajado nas questões educacionais e sindicais. Iniciamos esta análise – os elementos que permitiram que permanecessem na profissão – ressaltando o que ambos narraram acerca de como compreendem o momento histórico e a sociedade.

⁶¹ A autora no artigo “A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet” examina o Manuscrito “Psicologia Humana Concreta” em que Janet é uma importante referência para Vigotski.

6.1 Fragmento 6 – (Re)formulações sobre a instituição escola

S.: Vocês gostariam de comentar algo sobre a escola hoje, a instituição em si? A gente conversou bastante sobre a questão geracional, por exemplo. Vocês querem comentar sobre o que é positivo e/ou negativo? Se a escola tem que passar por uma reformulação, se a reformulação deveria ser local ou nacional...

N.: Acho que tem que ter uma reformulação local, nacional, em todos os sentidos. Eu olho os alunos dentro da sala de aula e falo para eles: “Vocês estudam do mesmo jeito que eu estudei há duzentos e cinquenta anos atrás, do mesmo jeito, um aluno sentado olhando um para a nuca do outro”. Uma escola que tem o mesmo perfil. Não sei se isso é recente, não tenho essa dimensão de tempo. O aluno mudou, mas a escola o trata do mesmo modo; quer colocar ele dentro dos mesmos padrões de uma escola da década de 60, de 70. Então, acho que a escola, essa parte física da escola, não mudou. E também com o currículo eu faço essa mesma crítica. É um currículo que não está adaptado à escola. Penso que tem que ter algo em comum, mas ele não está adaptado à realidade de cada lugar, está muito distante, não tem significado, é elitista. Se pensa no currículo de um aluno que vai para universidade e para um aluno que o objetivo dele é esse. Eu penso que a escola não é só isso, então, eu não sei se vou ver em exercício, mas a minha esperança é que tenha essa escola com essas mudanças. Por isso que eu vou continuar a luta, eu continuo...

...

C.: Olha, vou falar isso de improviso, porque é uma questão que merece muita reflexão. Eu teria que sentar primeiro, escrever, pensar... A gente tem que ver a escola dentro da evolução da sociedade brasileira, como é que ela está indo nesse começo de século XXI e nessa fase democrática. O Brasil sempre foi um país, na história da República e da sociedade, de altos e baixos. Ora uma democracia suspensa por um golpe de Estado, ora um regime mais autocrático, mais ditatorial, volta à democracia e tudo mais. Então, nós estamos num momento em que há um país um tanto quanto perdido e as instituições estão todas em crise. Não é só a economia; a política está em crise, as cidades estão em crise, a cultura está em crise. Eu vejo, vou chamar de crise entre aspas, um país que está em transformação e acho que ainda não encontrou bem o seu caminho. Há muitos projetos, os projetos são conflitantes e, resumindo, acho uma sociedade um tanto quanto perdida, não há uma clareza de para onde vai. Um exemplo disso é, nos últimos quatorze anos, o PT⁶², de centro esquerda, que representava um novo projeto para o país, e que esse projeto, acho que, como eu diria, se esgotou. Então, hoje, o discurso do atual governo é de que o PT fez um ótimo trabalho no campo social, mas esse trabalho no campo social é elementar. Isso que ele fez é elementar, né? Essa

⁶² Partido dos Trabalhadores. Luis Inácio “Lula” da Silva foi presidente pelo Partido dos Trabalhadores de 2003 a 2010. A Presidente Dilma Rousseff realizou seu primeiro mandato de 2011 a 2014. Foi reeleita democraticamente em 2014 e em 31/08/2016 foi afastada definitivamente do governo por um “processo de impeachment”.

diminuição entre as classes, a abertura de oportunidades educacionais, isso tudo é muito elementar, é muito pouco, mas, de qualquer maneira, houve avanços, sem dúvida houve avanço. Então, você tem uma geração que, bem ou mal, é mais escolarizada, você tem mais jovens fazendo faculdade, pessoas que vieram de extratos populares. Nós mesmos, nós saímos de extratos populares e alcançamos a universidade, e tem muita gente alcançando a universidade. Há bons programas de apoio social. Mas [...] está faltando um projeto de país [...]. As grandes forças hoje, a centro-direita e a centro-esquerda, estão um tanto quanto perdidas; o que vai acontecer com a educação, eu não sei...

...

N.: Sabe o que eu penso? Eu acho que está tudo muito imediatista. Eu acho que um projeto de país é um projeto para se trabalhar a base, a estrutura, e isso é a longo prazo. O que o PT fez foi aproximar mais na parte econômica e não pensou nessa base. Com a crise econômica, as pessoas voltam a como eram antes sem ter uma crítica, sem ter algo melhor elaborado. Minha crítica não é porque a crise de antes era uma qualquer, foi mais por conta de todo um contexto, mas não teve esse debate. Então, é muito imediatista e para favorecer alguns poderes, algumas pessoas.

C.: Pode ser que esse modelo de educação que a gente tenha, pode ser que ele venha a mudar, alguma coisa está para acontecer, não sei exatamente... Ou a coisa avança mesmo ou retrocede de vez. Porque é uma crise em todas as instituições públicas; isso que é ruim, né? Quando você tem uma crise nas instituições públicas, a sociedade fica meio à deriva, tende a regredir em muitos aspectos. (Entrevista realizada com ambos os professores em janeiro de 2016)

Ao serem questionados sobre a instituição escola, tanto Núbia quanto Cuper refletiram sobre a política, a forma de governo e as instituições em geral, nas últimas décadas.

Cuper realiza uma síntese do processo histórico das últimas décadas: “*O Brasil sempre foi um país, na história da República e da sociedade, de altos e baixos. Ora uma democracia suspensa por um golpe de Estado, ora um regime mais autocrático, mais ditatorial, volta à democracia e tudo mais*”. Percebe o momento atual como um processo em desenvolvimento na recente história da República do país. Interpreta que a abertura política democrática, depois de décadas de ditadura militar, é ainda jovem, fazendo com que o país se encontre em um processo de transformação.

Para o professor, o governo de centro-esquerda, apesar de avançar no que se refere ao acesso à Educação Básica e ao Ensino Superior, não progrediu, nesses quatorze anos, em outros setores, resultando em um esgotamento: “[...] *nós estamos num momento em que há um país um tanto quanto perdido e as instituições estão todas em crise*”. Para Cuper, diversos setores da sociedade estão em crise. O

professor infere que “*As grandes forças hoje, a centro-direita e a centro-esquerda, estão um tanto quanto perdidas*” e acrescenta que há uma falta de um projeto de país que, a seu ver, ninguém possui.

Núbia, talvez concordando com a instabilidade política e partidária, opina que “*está tudo muito imediatista*”. Acrescenta que, em sua opinião, “*um projeto de país é um projeto para se trabalhar a base, a estrutura, e isso é a longo prazo*”. Para a professora não houve trabalho de base, não houve o debate com a população e somente alguns setores, os mais favorecidos, foram privilegiados no processo. Para uma mudança concreta, a professora aponta que os governantes deveriam se preocupar em realizar um planejamento localmente, junto à sociedade, e que, conseqüentemente, a mudança levaria tempo.

Cuper chama a atenção para a expansão no número de vagas, no processo de escolarização, nas últimas décadas: houve “*abertura de oportunidades educacionais [mas] isso tudo é muito elementar, é muito pouco*”. Ele remete à expansão na oferta de vagas, a fim de universalizar a Educação Básica no país, na tentativa de equacionar a desigualdade no processo de escolarização da população, realizada desde a década de noventa. O acesso ao Ensino Superior aumentou nos últimos anos, incluindo, como comenta Cuper, mais pessoas de extratos populares na universidade. A reflexão sobre a universidade e seu papel de professor que busca a ascensão de seus estudantes será mais explorada no fragmento 9.

Núbia acha que a Educação é planejada para ser falha, para que o cidadão comum seja passivo diante da situação política e social do país. Nesse sentido, ela assume uma posição de enfrentamento ao sistema, buscando em sua prática disponibilizar ferramentas para que os estudantes se tornem cidadãos críticos.

Para Núbia deveria existir uma reformulação do espaço físico dentro e fora⁶³ de sala de aula. Um dos exemplos narrados é algo que a professora coloca em evidência para seus estudantes: “*Vocês estudam do mesmo jeito que eu estudei há duzentos e cinquenta anos atrás, do mesmo jeito, um aluno sentado olhando um para a nuca do outro*”. Como exemplo, ela critica a posição das fileiras de carteiras na sala de aula, prática que foi iniciada há séculos atrás.

Além de questionar a estrutura do espaço físico dentro de sala de aula a professora também indaga sobre a política de unificação do currículo em território

⁶³ A professora narrou que realiza atividades em outros espaços da escola e pelo bairro.

nacional: *“É um currículo que não está adaptado à escola. Penso que tem que ter algo em comum, mas ele não está adaptado à realidade de cada lugar, está muito distante, não tem significado”*. Núbia acredita que o currículo deveria ser particular a cada grupo social ou às características de cada região do país. Ela questiona ainda a finalidade da Educação Básica, uma vez que o currículo assume a postura unificada de preparar o estudante para a universidade: *“é elitista. Se pensa no currículo de um aluno que vai para universidade e para um aluno que o objetivo dele é esse”*. Ao seu modo de ver, essa estrutura curricular é elitista e excludente, pois embora exista um planejamento de universalização da Educação Básica não há o mesmo projeto para o Ensino Superior. O currículo, desta forma, visa preparar o estudante para uma realidade inexistente uma vez que o acesso ao Ensino Superior no Brasil, apesar da expansão do número de vagas nas últimas décadas, é ainda escasso. Essas reflexões talvez sejam decorrentes de sua participação em um curso de especialização em Políticas Públicas das Relações Étnico-Raciais na Escola, de sua trajetória pessoal, de suas experiências em sala de aula em escolas da periferia de São Paulo e de sua própria militância.

Os professores refletem sobre o sentido do “[...] reconhecimento da importância da educação na construção da democracia e da modernidade” (REGO, 2002, p. 47) que, de acordo com a autora, tem se tornado cada vez mais evidente para as sociedades nas últimas décadas. Esses professores, portanto, (re)significam seu trabalho enquanto resistência ao sistema educacional vigente, que julgam inadequado. Consideram ainda sua contribuição, para com a sociedade, a partir das relações e reflexões que estabelecem em sala de aula, fora dela e na militância política. Cuper e Núbia estão em constante (re)elaboração em relação ao momento histórico, ao sistema educacional e à sala de aula concreta e buscam, em suas práticas diárias, formas para mediar as interações dos estudantes com o mundo, relacionando presente, passado e futuro, histórica e geograficamente, para que esses também compreendam seu papel social.

Portanto, podemos dizer que esses professores se mantêm na profissão para fortalecer, através da docência, as lutas contra as desigualdades da sociedade, permanecem também por resistência a um processo educacional massificador e excludente, por consciência de seu papel como cidadão na sociedade.

Ao mesmo tempo em que realizam o enfrentamento, os professores mostram-se desanimados em relação à instituição escolar. Núbia narra que apesar de estar na profissão por acreditar em uma mudança e esse ser seu sonho, pondera que essa não ocorrerá enquanto estiver em exercício⁶⁴, pois seria necessária uma transformação em longo prazo. Cuper diz: “*o que vai acontecer com a educação eu não sei...*”. Nesse sentido, o “como” da permanência se constitui nas tensões do desenvolvimento social e pessoal, no dramático processo de internalização das conflituosas relações sociais.

6.2 Fragmento 7 – O que é ser professor, Cuper?

S.: O que é ser professor para você?

C.: Resumindo o que eu quero dizer é basicamente isso: ser professor era uma profissão, um ganha-pão, mas na qual a gente projeta muito os nossos sonhos, as nossas frustrações, as nossas expectativas.

S.: Pessoas e para a sociedade, né? O que esperamos para o país?

C.: Para a sociedade. Eu nunca consegui dissociar o trabalho do professor do momento histórico que o país estava, né? Então, naturalmente, fui uma pessoa engajada em sindicato. Sempre! Ainda agora eu estou aqui [na entrevista], mas eu deveria estar lá na subsele de Osasco. Mesmo eu saindo do Estado, em 2000, não me afastei da APEOESP⁶⁵. Todo mundo critica, eu critico as diretorias, mas eu acho que a gente deve apoiar a instituição. Então, até hoje, embora não seja mais professor do Estado, depois de quinze anos, ainda pago o sindicato e ajudo a manter o sindicato. Não consigo me desligar disso. O sentido de ser professor, resumindo, é esse: o meu trabalho de ser professor, não dissociado do momento que você está vivendo. É claro que a minha matéria facilita.

S.: Já tá tudo imbricado.

C.: Então, seria isso mais ou menos, né? Seria isso, mais ou menos, o que muitos professores, talvez, vão lhe responder no futuro, tentando dourar a pílula de professor que é de ser professor. Que é justamente a paixão que se chama normalmente entre aspas, eu estou especificando mais, o que normalmente se chama de paixão para mim é uma coisa um pouco mais específica. Mas é também uma relação de amor e ódio. Quase sempre a relação com os alunos é sempre conflituosa. É uma profissão terrível no seguinte aspecto: é

⁶⁴ A professora se aposentará provavelmente nos próximos seis anos na rede estadual e quatorze anos na rede municipal.

⁶⁵ A APEOESP é a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, fundada na cidade de São Carlos (SP) em 1945. De acordo com o estatuto da entidade “a APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo fará uso, para todos os fins e efeitos, internos ou externos, da expressão “APEOESP – Sindicato Estadual”, como sigla oficial”.

aquela profissão onde o cotidiano... Pesa ter que estar naquele horário com aquelas mesmas pessoas, né? Quer você queira, quer não, você está com elas, então você tem que encontrar formas, sempre, formas de estar convivendo. Então, normal a angústia, é normal todos os problemas emocionais, né? É normal você levar o problema da escola, carregar nas suas costas. É uma daquelas profissões, embora todas as profissões acho que sejam assim, da qual é muito difícil você se desligar. Daí explica-se o fato, né? Além das condições de trabalho, né? Claro, depende do momento histórico, depende da sociedade, uma série de coisas, mas daí o grande número de pessoas afastadas por problemas emocionais. Eu percebi, depois de um certo tempo no magistério, que eu tinha que ter um preparo físico e um preparo emocional. E foi assim que eu aguentei ficar trinta anos. Eu via muitos colegas meus saírem. Uma vez aqui, há mais ou menos uns dez anos atrás, numa reunião, eu comecei a dizer para uma professora readaptada: "Olha, estou com um problema aqui, não estou conseguindo dormir". Aí ela começou a chorar: "Eu perdi o caminho por isso aí, não vai por aí, não". Então, às vezes tinha momentos que eu tinha atritos com os alunos e que eu ficava pensando, ficava a madrugada toda pensando: "O que é que eu vou fazer", né? Então o ambiente escolar é um ambiente desafiador. (Entrevista realizada em maio de 2015)

Nesse fragmento, Cuper ressalta a profissão enquanto constituição de si, ao nela projetar sonhos e expectativas não dissociadas ao momento histórico em que está inserido. Para ele, na profissão *"a gente projeta muito os nossos sonhos, as nossas frustrações, as nossas expectativas [...] para a sociedade. Eu nunca consegui dissociar o trabalho do professor do momento histórico que o país estava"*.

O professor narra também que, no cotidiano da escola, há frequentes embates nas relações sociais e que trabalhar na instituição escola é desafiador. Entre os fatores negativos destaca que *"é uma profissão terrível no seguinte aspecto: é aquela profissão onde o cotidiano... Pesa ter que estar naquele horário com aquelas mesmas pessoas, né? Quer você queira, quer não, você está com elas, então você tem que encontrar formas, sempre, formas de estar convivendo"*.

Cuper percebe a profissão com expectativas e frustrações. No cotidiano, a relação com os estudantes se constituiu no drama, entre a decepção e a busca pela superação. "O drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é o drama [...] O drama sempre é a luta interna de tais ligações (dever e sentimento; paixão, etc)" (VIGOTSKI, 2000, p. 35).

O professor retoma a ideia de paixão pela disciplina, explorada no capítulo anterior. Contudo, narra a relação de amor e ódio que sente em relação à prática no dia-a-dia. Ressalta que é *"normal a angústia, é normal todos os problemas*

emocionais, né? É normal você levar o problema da escola, carregar nas suas costas [...] Além das condições de trabalho, né?". Ele percebe que na relação concreta com os estudantes, os outros atores da comunidade escolar, assim com o sistema educacional, há tensões e aflições que afetam a vida pessoal e profissional. Acredita que a docência é uma profissão *"da qual é muito difícil você se desligar"* e aponta como comuns os sérios problemas emocionais que acometem os professores.

Cuper narra que a angústia da profissão levou alguns de seus colegas a se afastarem da docência e indica que ele mesmo sentiu muita dificuldade: *"há mais ou menos uns dez anos atrás, numa reunião, eu comecei a dizer para uma professora readaptada: 'Olha, estou com um problema aqui, não estou conseguindo dormir'. Aí ela começou a chorar: 'Eu perdi o caminho por isso aí, não vai por aí, não'"*. Observamos, assim, que o professor ressalta as constantes tensões vivenciadas por si mesmo e por seus pares no cotidiano escolar. Tensões essas que têm levado muitos professores ao abandono: temporário, definitivo ou em serviço. Em seu caso, num dramático processo, estabeleceu novas relações, lidou com a angústia e com os outros sujeitos da escola, e permaneceu na profissão.

Carlotto (2011) aponta que a Organização Internacional do Trabalho coloca a profissão docente como uma das mais estressantes, tendo, dessa forma, forte incidência de elementos que conduzem à chamada "Síndrome de Burnout". A síndrome, de acordo com a autora, é

[...] O resultado do estresse crônico, típico do cotidiano do trabalho, principalmente quando neste existem excessiva pressão, conflitos, poucas recompensas emocionais e pouco reconhecimento (Harrison, 1999), sendo considerado um fenômeno psicossocial constituído de três dimensões: Exaustão Emocional, Despersonalização e Baixa Realização Profissional. A Exaustão Emocional caracteriza-se por uma falta ou carência de energia e um sentimento de esgotamento emocional, sendo sua maior causa a sobrecarga de trabalho. A Despersonalização ocorre quando o profissional passa a tratar os clientes, os colegas e a organização de forma distante e impessoal. Por fim, a Baixa Realização Profissional caracteriza-se por uma tendência do trabalhador em se auto-avaliar de forma negativa, sentindo-se insatisfeito com seu desenvolvimento profissional, experimentando um declínio no sentimento de competência e na sua capacidade de interagir com as pessoas (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). (CARLOTTO, 2011, p. 404)

Entre os fatores que levam à síndrome, a autora aponta que na profissão docente há menos tempo para executar o trabalho, para atualização profissional, lazer e convívio social; há uma redução da amplitude de atuação do trabalho e escassas oportunidades de trabalho criativo; o planejamento das políticas que norteiam o trabalho é elaborado por outras pessoas; os salários são baixos e as condições de trabalho precárias; na esfera pública “[...] é extremamente cobrada em seus fracassos e raramente é reconhecida por seu sucesso” (CARLOTTO, 2011, p. 403).

Como forma de resistência aos tipos de afastamento (*Burnout*, abandono temporário ou definitivo, entre outros) ou como forma de permanência, Cuper menciona seu trabalho com os grupos sindicais aos quais ainda permanece afiliado, e ressalta que o faz mesmo aposentado e apesar de todas as divergências, pois compreende a importância dessas instituições no contexto social: “*até hoje, embora não seja mais professor do Estado, depois de quinze anos, ainda pago o sindicato e ajudo a manter o sindicato. Não consigo me desligar disso*”. Embora aponte críticas à instituição, reflete sobre a necessidade do engajamento.

A narrativa de Cuper nos faz pensar que “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 2013, p. 69), dos grupos e das relações tecidas por esse professor, que nesse caso são políticas, acadêmicas, profissionais, didáticas, etc. Comenta Braga que “[...] o caráter único do pensamento individual forma-se, assim, no entrecruzamento de várias correntes do pensamento coletivo” (BRAGA, 2002, p. 19), pois cada sujeito se constitui nas relações concretas com os outros.

“*Eu percebi, depois de um certo tempo no magistério, que eu tinha que ter um preparado físico e um preparo emocional. E foi assim que eu aguentei ficar trinta anos*”. O professor infere que ser professor e permanecer na profissão por trinta e um anos se constituiu no drama entre o dever, o sentimento e a paixão que, para ele sempre foi uma “*relação de amor e ódio*”.

6.3 Fragmento 8 – O que é ser professora, Núbia?

S.: O que é ser professora para você?

N.: O que é ser professora? Nossa, que perguntinha difícil... Eu tento responder isso há vinte anos: o que é ser professora. Eu acho que a escola está aí para escolarizar o aluno. Aí tem um conflito entre os meus amigos, até aqui. Acho que antes de ontem mesmo, o professor lá em cima estava falando assim: “Eu não sou educador, eu sou professor e tem certas pessoas...” jogando para mim, porque ele sabe que eu falo assim. Eu acho que eu sou educadora, né? Apesar de achar que a escola tem que escolarizar mesmo o aluno, eu penso que ser professor é você saber o conteúdo e chegar lá e passá-lo. Eu acho que ser educador, não é só ser educador no sentido de “eu tenho que educar essa criança”, mas ser educador é, a partir do momento que eu sou professora, estou lá dando aquela aula, mas as minhas ações são condizentes com o que eu falo, aquilo tem a ver com o que eu penso e com o que eu falo. Então, ser professora é: você ir lá na sala e cumprir sua função. E ser educador é: aquilo que você está falando e aquilo que você pensa está condizendo com tudo, sabe? Então, ser professora é isso! É essa evolução. Acho que existe um erro, tem gente que não vai evoluir nunca. Eu gostaria de evoluir mais. Eu penso assim, mesmo que aconteça de você falar: “Gente, quando entra na sala de aula, tem que ficar quieto, tem que prestar atenção. Olha, você não pode bater nele, você não pode xingar ele desse jeito”. Nisso você está educando, que não é sua função e você faz isso. Não adianta porque você faz e se você não fizer isso, você não dá aula ou então você traz um porrete desse tamanho, bate na mesa e fala: “Eu vou dar aula desse jeito, agora sou eu que vou dar aula”.

S.: Quais as características que um professor ou educador tem que ter?

N.: Eu acho que aprendi isso, que ele tem que estar aberto para o diálogo. Eu acho isso muito importante. Percebi que você tem que estar aberto para o diálogo, tem que saber o conteúdo, tem que saber o que você vai trabalhar, não é ser amigo, mas estar aberto mesmo para esse diálogo, para escutar o aluno, saber escutar. Eu falo assim: “Eu aprendo muito mais”. Nossa, não tem dúvida que a partir do momento que você escuta, que você deixa eles falarem você aprende muito, aprende muito, aprende com eles falando em sala e aprende tendo que buscar mais e mais para trazer. Então, eu acho que trabalhar, ser professora é isso: aprender, aprender, aprender. E é muito interessante porque quanto mais você aprende menos você sabe, mais você percebe que você não sabe nada, que você tem muito mais o que aprender e isso é instigante! Isso é instigante e nunca monótono; você jamais vai chegar numa sala de aula hoje, dar uma aula e na outra sala você vai dar a mesma. Não vai! No outro dia vai ser a mesma coisa? Não vai! Mesmo que seja uma escola tranquila, mesmo que seja extremamente agitada, vai ser sempre uma aula diferente. E no meu caso, vinte anos no magistério. Estou ficando velha e o aluno é sempre jovem, ele é sempre jovem, sempre vai ter doze anos, todo ano vou estar com alunos de doze anos. E esse aluno de doze anos está chegando e está trazendo muita coisa nova pra mim. Acho muito interessante. Aí eu falo uma coisa e eles: “Ih professora, não usa mais isso não, não se fala mais desse jeito”. “Mas no ano passado falava assim”. “Não professora, não fala mais”. “Ah! Legal, aprendi isso, então!” ((risos)) (Entrevista realizada em maio de 2015)

Núbia começa a narração por apontar a dificuldade em tentar responder o que significa para si mesma ser professora: *“O que é ser professora? Nossa, que perguntinha difícil... Eu tento responder isso há vinte anos: o que é ser professora”*. Inicia por explicar que se diferencia dos professores que se caracterizam exclusivamente dessa forma: *“eu penso que ser professor é você saber o conteúdo e chegar lá e passá-lo”*. Contudo, mais do isso, assume a posição de educadora. Diante dessa posição narra que para si ela é educadora: *“a partir do momento que eu sou professora, estou lá dando aquela aula, mas as minhas ações são condizentes com o que eu falo, aquilo tem a ver com o que eu penso com o que eu falo”*. Nesse sentido, está pontuando a coerência que deve existir entre o que se pensa e o que se faz na prática, no papel (social) do docente.

A professora Núbia, percebe seu ato de ensinar como mediação entre os estudantes e a sociedade, preocupando-se com as internalizações realizadas por seus estudantes. Busca, dessa forma, que seus discursos e suas práticas sejam coerentes, conciliando teoria e prática pedagógica, contrapondo a posição de um mero “professor”, ao compreendê-lo como puro transmissor do conhecimento.

Há, em sua fala, um conflito entre ser educadora e assumir uma função que não seria a sua. Constantemente ela precisa falar com os estudantes coisas como: *“[...] tem que ficar quieto, tem que prestar atenção. Olha, você não pode bater nele, você não pode xingar ele desse jeito”*. Núbia explica que para controlar as situações problemáticas em sala, o professor cumpre a função de educar, subentendendo que essa deveria ter sido trabalhada pelos pais, parecendo considerar aqui ser de responsabilidade da família a educação das crianças.

Percebemos que as relações de Núbia em sala de aula ocorrem em uma construção dialética: *“Eu falo assim: “Eu aprendo muito mais”. Nossa, não tem dúvida que a partir do momento que você escuta, que você deixa eles falarem você aprende muito, aprende muito, aprende com eles falando em sala e aprende tendo que buscar mais e mais para trazer. Então, eu acho que trabalhar, ser professora é isso: aprender, aprender, aprender”*. É nesse constante processo de aprendizado mútuo que a professora vivencia a profissão. Para Vigotski, *“educar sempre significa mudar’*. Se não houvesse nada para mudar não haveria nada para educar” (2010, p. 140, grifo do autor). E não é senão a mudança de si e de seus estudantes o que a professora busca?

Conforme apontado no capítulo teórico, para Vigotski, o sentido das palavras é constituído nas relações sociais, pelas interpretações de mundo e pelas internalizações realizadas por cada sujeito. Em um processo dialético e complexo, no e pelo discurso, Núbia constitui-se entre seus estudantes ao mesmo tempo em que os estudantes se constituem com dela. Nesse movimento, todos se (trans)formam e há aprendizado por parte de todos os envolvidos.

Para exemplificar a relação de escuta e aprendizado a professora reflete sobre a questão geracional: *“no meu caso, vinte anos no magistério. Estou ficando velha e o aluno é sempre jovem, ele é sempre jovem, sempre vai ter doze anos, todo ano vou estar com alunos de doze anos. E esse aluno de doze anos está chegando e está trazendo muita coisa nova pra mim. Acho muito interessante. Aí eu falo uma coisa e eles: “Ih professora, não usa mais isso não, não se fala mais desse jeito”. “Mas no ano passado falava assim”. “Não professora, não fala mais”. “Ah! Legal, aprendi isso, então!”*. Núbia internaliza a relação com o estudante de forma a compreender o seu contexto, em um vínculo de aprendizado mútuo.

A professora narra que todo o percurso na docência é um aprendizado: *“eu acho que trabalhar, ser professora é isso: aprender, aprender, aprender”*. Esse aprendizado é estabelecido nas relações concretas e a motiva para conhecer cada vez mais o seu estudante. O aprendizado dos conteúdos, de práticas e relações é algo em constante reelaboração, pois considera que sempre há algo a ser aprendido. A professora frequentemente participa de cursos de formação continuada, o que, para ela, é muito interessante, refletindo que *“quanto mais você aprende menos você sabe, mais você percebe que você não sabe nada, que você tem muito mais o que aprender e isso é instigante!”*

Núbia reconhece o sentido de aprendizagem apontado por Freire (1997)

[...] não existe ensinar sem aprender [...] que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE,1997, p. 19)

Outro elemento narrado pela professora é a ausência de monotonia na profissão: *“você jamais vai chegar numa sala de aula hoje dar uma aula e na outra*

você vai dar a mesma. Não vai! No outro dia vai ser a mesma coisa. Não vai!". Para Núbia todas as aulas são diferentes, pois as relações estabelecidas são distintas, as pessoas envolvidas não são as mesmas de outrora. Conclui que *"isso é instigante e nunca monótono"*, transformando-se constantemente no percurso da docência. Apontaremos na análise do fragmento 10 outros elementos em relação ao prazer que sente nas relações dentro da escola.

Núbia compreende que sua relação com os estudantes é boa a partir do diálogo, que estabelece dentro e fora da sala de aula, que foi se constituindo a partir de sua própria experiência: *"acho que aprendi isso, né? Que ele tem que estar aberto para o diálogo. Eu acho isso muito importante"*. Para ela, é no encontro com a alteridade que se constitui a prática docente e a relação de ensino. Ser professora e permanecer na profissão perpassa as relações de aprendizado (com os outros, com as práticas pedagógicas, com o conteúdo, entre outros) estabelecidas na escola.

6.4 Fragmento 9 – Caminhos trilhados que se cruzam no presente

[O Prof. Cuper e eu estávamos conversando sobre o tipo de professor que acha que foi]

C.: Agora eu vejo assim, eu sempre trabalhei, sempre tive como perspectiva que os meus alunos tivessem uma ascensão social, uma ascensão de escolaridade. Eu sempre tinha expectativa de que eles fizessem faculdade, fizessem universidade, achei importante que essa população tivesse acesso à universidade porque, como te falei, para mim mesmo foi uma experiência importante. Eu tinha essa expectativa e sempre estimei os alunos a se prepararem visando se tornarem universitários e até um dia voltar aqui como professores. Eu falava: "Olha, o Brasil precisa muito de professores, precisa muito de médicos, precisa muito dessas profissões, de gente bem formada e acho que vocês têm condições disso." Sempre acreditava nos meus alunos. Eu tive esse sonho com as crianças, eu via a criança ali, adulto mais além. Hoje, graças a essa mídia que é a internet, a gente pode acompanhar a trajetória de muitas crianças e eu fico muito feliz quando recebo esse retorno, né? Porque... é engraçado... tudo que está no passado, a gente tende... acho que nós brasileiros, tendemos a idealizar o passado também; então, tudo que tá no passado é bom. e então, eu tenho essa resposta dos alunos, graças a essa mídia, a gente pode ter esse contato. Eu estava inclusive comentando com a Beth⁶⁶, quanta coisa bonita a gente recebe de volta, o carinho...

⁶⁶ Profa. Dra. Elizabeth Braga

S.: Você reencontrou vários...

C.: É, essa coisa de ter um passado comum, que jamais será apagado, né? Apesar das nossas diferenças ele, o aluno, eu professor, gerações diferentes, né? Muitos já são universitários, muitos trabalham. Embora outros, sobretudo as meninas, tendam a ser mais donas de casa, já são mães e se orgulham de ser mães, e assim por diante. É inevitável essa relação paternalista de se projetar nos nossos alunos.

S.: Alguns se tornaram professores?

C.: Sim, aqui eu tenho vários profissionais que foram meus alunos... a Joana, já foi... se bem que por pouco tempo quando eu lecionei no magistério, a professora Alma foi minha aluna... e depois colegas de trabalho!

...

S.: Como você acha que a sociedade percebe o professor?

C.: Nesse aspecto... assim, eu me orgulho de ser professor porque ainda é uma... por mais que essa profissão esteja em crise, por mais que no dia-a-dia ele seja difícil de ser respeitado, ainda tem uma aura de respeitabilidade muito grande, se dizer que é professor. Eu, quando saio aqui no bairro, Nossa Senhora! É a mesma coisa que o Príncipe Charles! Os políticos estão em baixa, os líderes estão em baixa, só é comparado assim a um candidato ou a um membro da monarquia inglesa, porque realmente você é reconhecido, as pessoas te respeitam. Mesmo os alunos com os quais você tem problemas de disciplina e arranca-rabo, anos mais tarde eles vêm falar com você, dando o maior apoio moral para você. Então, é ainda uma profissão que é respeitada. Agora o Brasil vive esse dilema: ao mesmo tempo valoriza, mas ao mesmo tempo não valoriza. Por parte do Estado eu até entendo; não é só a educação, não é só o professor que não é valorizado; os médicos não são, muita gente não é. Essas áreas de saúde e educação sempre vão estar carentes. A educação está mal, mas e a saúde? Então, ao mesmo tempo que a nossa sociedade sente a necessidade de educar e tratar, através da saúde e da educação, essa coisa pública, ela não tem condições de fazer isso. Nosso país não tem condições. Nunca vai ter meios para resolver enquanto o país não tiver recursos...

S.: Você acha que é porque é muito populoso?

C.: Sim, em parte é por causa disso. Eu acho que quando esses administradores de esquerda assumem o poder é que eles percebem a barra. Não é possível você transformar a saúde e a educação se você não transformar a sociedade, se você não transformar o sistema econômico e o sistema político também. O que a gente vai conseguir em termos de educação como professor (aí você tem que reconhecer a sua limitação, a sua incapacidade) é você ficar no plano mesmo, muitas vezes, das relações humanas... Você não vai conseguir transformar a sociedade somente a partir da educação. Por mais que você peça aos nossos alunos: "Olha vocês devem lutar, devem mudar de vida e tudo mais". Eles sempre vão esbarrar com a realidade.

S.: A gente falou de como o governo e a sociedade percebem os professores. Como que a sua família o percebe?

C.: Minha família, meus pais, meus irmãos têm orgulho de eu ser professor. Ainda mais quando eu consegui me aposentar como professor sem pirar, né? Sem ter licenças e tudo mais, licenças por

motivos de nervosismo, licenças médicas, esgotamento...

S.: Você trabalhou ininterruptamente?

C.: Ininterruptamente... só sala de aula, né? Mas é motivo de orgulho, sim. (Entrevista realizada em maio de 2015)

Outro elemento importante para a permanência do professor na docência foi considerar a formação do estudante como um todo e instigar o percurso escolar no Ensino Superior: *“sempre tive como perspectiva que os meus alunos tivessem uma ascensão social, uma ascensão de escolaridade”*.

Explica que o modo de pensar o estudante em seu percurso escolar e a ascensão à universidade baseou-se em sua própria trajetória, *“para mim mesmo foi uma experiência importante”*. No fragmento 6, Cuper, referindo-se à Professora Núbia e talvez até à pesquisadora, destaca: *“Nós mesmos, nós saímos de extratos populares e alcançamos a universidade”*. Nesse sentido, ressalta a singularidade das trajetórias que chegaram a essa etapa de ensino em um momento histórico em que o acesso ao Ensino Superior era muito mais escasso.

De acordo com Martins (2000), no início dos anos 60, havia cerca de cem instituições de Ensino Superior no Brasil, atendendo a pouco mais de cem mil estudantes. Entre 1990 e 1998 o número de faculdades e universidades oscilou entre 873 e 973 em território nacional, sendo que nesse último ano 1.377.286 estudantes estavam matriculados, representando 7,6% da população entre 20 e 24 anos. Em 2000 havia 2,1 milhões de estudantes matriculados no Ensino Superior, atingindo o número de 6,1 milhões de matrículas em cursos presenciais em 2013. O IBGE indica que em 2014 mais da metade dos jovens entre 18 e 24 anos, ou seja, 58%, estavam matriculados no Ensino Superior.

Cuper trabalhou majoritariamente na educação pública, concursado pelo Estado de São Paulo e pela Prefeitura do município, lecionou para crianças e jovens de baixa renda. A EMEF Solano Trindade, escola em que o professor passou seus dez últimos anos de carreira, conforme apontado no capítulo 1, encontra-se no distrito Raposo Tavares, no qual, de acordo com o IBGE, concentra a maior quantidade de áreas de vulnerabilidade social da região, com o IDH de 0,508.

Faria (2010), em seu estudo etnográfico sobre a EMEF e seu entorno, aponta que as configurações familiares são diversas e complexas “[...] Nem sempre o pai está presente; às vezes é a mãe que está ausente; muitas crianças são criadas pelas avós” (FARIA, 2010, p. 65). Acrescenta que “[...] a imensa maioria desses

migrantes não teve acesso aos estudos, trabalham informalmente ou possuem empregos considerados inferiores por grande parte da população paulistana: empregadas domésticas, porteiros, faxineiros, etc.” (FARIA, 2010, p. 63). Para Cuper foi importante que seus estudantes, predominantemente de periferia, considerassem a possibilidade do Ensino Superior, pela inserção da camada popular no conhecimento científico, na busca de um emprego qualificado, nas transformações pessoais pelas experiências acadêmicas, etc. De certa forma, algumas das questões remetem ao mito da ascensão social via escolarização.

Ele narra que seu trabalho voltava-se para o desejo que tinha em relação ao futuro de seus estudantes: *“Eu sempre tinha expectativa de que eles fizessem faculdade, fizessem universidade, achei importante que essa população tivesse acesso à universidade porque, como te falei, para mim mesmo foi uma experiência importante”*, assumindo até, como ele próprio aponta, um papel social paternalista. A importância do curso de graduação, para Cuper, está associada ao crescimento pessoal, político, coletivo, social e conceitual, explorado na primeira parte da análise.

Em suas práticas, imaginava o presente e o futuro de seus estudantes: *“Eu tive esse sonho com as crianças, eu via a criança ali, adulto mais além”*. Devido ao avanço da tecnologia, mantém contato com seus ex-estudantes e observando sua trajetória de vida, seu processo de escolarização e de inserção no mercado de trabalho, resultando em um acompanhamento do “futuro” que havia desejado para eles.

Sobre o reencontro Cuper comenta: *“eu tenho essa resposta dos alunos, graças a essa mídia [internet], a gente pode ter esse contato. Eu estava inclusive comentando com a Beth, quanta coisa bonita a gente recebe de volta, o carinho”*. O contato com seus ex-estudantes ocorre de modo dialético: por um lado o professor pode acompanhar a trajetória de seus estudantes, por outro os estudantes, com demonstrações de afeto, rememoram o tempo vivido. Todos (re)significando-se e (re)constituindo-se nas relações estabelecidas entre passado e presente. *“Muitos já são universitários, muitos trabalham. Embora outros, sobretudo as meninas, tendam a ser mais donas de casa, já são mães e se orgulham de ser mães, e assim por diante”* comenta reconhecendo as possibilidades e limites de seu período na docência.

Cuper evidenciava algumas profissões para os seus estudantes: “*Olha, o Brasil precisa muito de professores, precisa muito de médicos, precisa muito dessas profissões, de gente bem formada e acho que vocês têm condições disso*”. Há, em sua fala, uma crítica à falta de profissionais qualificados para as áreas destacadas. Além de saber que alguns foram ou são estudantes universitários, comenta que outras se tornaram professoras: “*aqui [no Solano] eu tenho vários profissionais que foram meus alunos... a Joana, [...] a professora Alma foi minha aluna... e depois colegas de trabalho!*”. Consideramos ainda que há um certo saudosismo com relação a seus estudantes e às relações ora estabelecidas.

Cuper narra que a profissão docente é respeitada: “*ainda tem uma aura de respeitabilidade muito grande, se dizer que é professor. Eu, quando saio aqui no bairro, Nossa Senhora!*”. O professor se constitui também pelos significados atribuídos pelos outros. “Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo” (2000, p. 25), aponta Vigotski. As significações construídas das relações estabelecidas com o professor, pelos estudantes (e outros atores da escola), o significam de maneira a reconhecê-lo e respeitá-lo. Ao mesmo tempo ele acrescenta que esse reconhecimento também é resultado de uma carência de ídolos: “*Os políticos estão em baixa, os líderes estão em baixa*”, etc.

Para Cuper, se na relação pessoal o professor é valorizado, em outras instâncias não é: “*o Brasil vive esse dilema: ao mesmo tempo valoriza, mas ao mesmo tempo não valoriza. Por parte do Estado eu até entendo; não é só a educação, não é só o professor que não é valorizado; os médicos não são, muita gente não é*”. Conforme explicado no Capítulo 3, Nóvoa (1999) aponta que o professor ocupa um “lugar do morto” entre o eixo privilegiado do triângulo político: o Estado e os pais/ comunidade. O Estado muitas vezes não considera os saberes docentes ao promulgar as leis para a Educação, não valoriza a profissão ao fixar baixos salários, entre outras características que reforçam o desprestígio social e financeiro do magistério. Cuper narra que “até entende” o processo de pensar a docência na política pública, ao considerá-la historicamente no Brasil, contudo, ao sinalizar essa compreensão “por parte do Estado” talvez também esteja se referindo à falta de valorização da profissão por parte da sociedade.

Como a desvalorização contribui para o adoecimento e o abandono da profissão, Cuper comenta: “*Minha família, meus pais, meus irmãos têm orgulho de*

eu ser professor. Ainda mais quando eu consegui me aposentar como professor sem pirar, né? Sem ter licenças e tudo mais, licenças por motivos de nervosismo, licenças médicas, esgotamento...” Conforme ressaltado anteriormente, a docência é uma profissão com altos índices de evasão e/ ou adoecimento – como o *burnout* – em que professores, ao longo de sua trajetória se afastam temporária ou permanentemente das atividades. Permanecer na profissão sem passar por grandes distúrbios é, para Cupertino, motivo de orgulho.

Ele aponta que a dicotomia “valorização-desvalorização” é um problema estrutural do Brasil e que não está exclusivamente relacionado à Educação, uma vez que abrange outros setores. Comenta que “*não é possível você transformar a saúde e a educação se você não transformar a sociedade, se você não transformar o sistema econômico e o sistema político também*”, pontuando que para que exista uma transformação é necessário mudanças estruturais em diferentes esferas. Percebemos que a crítica realizada pelo professor é para além das escolas em que trabalhou, Cuper sinaliza problemas endêmicos da sociedade brasileira que parecem não se resolver com o passar dos anos.

Em relação à docência narra “*o que a gente vai conseguir em termos de educação como professor (aí você tem que reconhecer a sua limitação, a sua incapacidade) é você ficar no plano mesmo, muitas vezes, das relações humanas... Você não vai conseguir transformar a sociedade somente a partir da educação. Por mais que você peça aos nossos alunos: “Olha vocês devem lutar, devem mudar de vida e tudo mais”. Eles sempre vão esbarrar com a realidade*”. O professor compreende as limitações da profissão e o alcance de seu papel social (e de outros professores também). Tensões entre a visão romântica da profissão e a visão realista. O drama entre o ideal e o real.

“O conhecimento do mundo e o conhecimento de si são mediados pelos outros” (BRAGA, 2002, p. 127). Cuper se reconhece enquanto professor, orgulha-se da carreira e do período que lecionou a partir de sua compreensão do trabalho realizado e das interações estabelecidas com os outros. Ele constitui-se através dos outros, no que reconhece de si, por meio dos outros. Dessa forma, constitui-se e permanece na profissão pela valorização por parte dos estudantes e da comunidade e pela crença na mudança social dos estudantes.

6.5 Fragmento 10 – Práticas na escola

S.: Você gostaria de comentar sobre alguma experiência positiva, alguma atividade que você gostou?

N.: Eu acho que as atividades mais legais têm a ver com a troca com os colegas. Todas as atividades interdisciplinares são muito legais, as da noite, com a EJA⁶⁷... Foram atividades maravilhosas. E tem muita atividade, que eu faço individualmente, que eu gosto muito e às vezes ela nem é tão planejada assim. Eu chego na sala, a aula está toda planejada, e a aula acaba indo para um outro lado, o aluno acaba conduzindo a aula para outro lado e eu vou! E a aula fica legal e eu dou continuidade e saio, faço replanejamento, para dar continuidade daquela maneira que ele puxou. As atividades da noite, da EJA, com sarau, da Professora Geni foram sempre muito legais porque eu via a mudança do aluno. A EJA é sempre muito difícil, as meninas, naquele ano, gritavam no corredor. Elas andavam gritando, chutando porta. Depois, eu lembro um momento em que a professora Geni estava ensaiando um sarau e elas questionaram muito sobre o Chico Buarque. Depois eu escutava elas gritando no corredor, mas cantando as músicas do Chico Buarque, cantando “Pedro Pedreiro”. Falei: “Pelo menos agora os gritos tão mais agradáveis, né?” Perguntei: “Por que vocês ficam cantando Pedro Pedreiro nessa altura toda?” “Porque eu gosto da música”. “Por que dessa?” “Ah, porque essa é mais fácil.” Pedro Pedreiro é difícilíssima! Eles se identificaram, né? Aí significaram. E tudo foi girando, coloquei minha aula para que tivesse um diálogo com esse sarau, com a professora da sala de leitura, todos nós. Ficou mais interessante, fica mais interessante a aula quando ela é interdisciplinar. Tem várias aulas que, quando eu vou, o aluno fala assim: “Nossa, professora! Que legal sua aula, não vai não, fica mais um pouco”, sabe? Isso é bem legal.

...

S: Você gosta de várias linguagens e diferentes espaços, né?

N: Gosto de várias linguagens e todos os espaços. Eu enjoo de ficar numa coisa só. Outro dia eu dei aula de música. Um aluno queria trazer um berimbau, é um aluno que toda semana toma suspensão. Falei: “Você não pode, porque se você trouxer o berimbau, nós dois vamos tomar uma suspensão aqui na escola.” “Não, porque eu quero te mostrar o berimbau, quero te mostrar”. Falei: “Deixa eu pensar alguma coisa...”. Fiquei ruminando: “Como que esse menino pode trazer um berimbau?” Até que veio um estalo! Estávamos no mês do folclore, então pensei: “Ah, instrumentos da capoeira”. “João, eu já sei como a gente vai fazer. A gente traz os instrumentos da capoeira e eu vou falando de cada instrumento, qual a origem dele e você vai mostrando na prática cada instrumento. Aí uma menina ficou sabendo, que faz música lá na USP: “Posso participar da sua aula?” Eu respondi: “Perfeito, com certeza, ótimo!” E ela trouxe uma sacola de instrumentos também. A aula foi UMA delícia, foi uma delícia, porque todos pegaram os instrumentos, todos tocaram, todos

⁶⁷ Educação de Jovens e Adultos

brincaram, não teve bagunça, não teve indisciplina, não teve aquilo de: “Gente, presta atenção, presta atenção, escuta o que eu estou falando”, sabe? Foi uma delícia! (Entrevista realizada em maio de 2015)

Núbia narra dois exemplos de situações em que estudantes tidos como indisciplinados participaram ativamente das atividades, a partir do trabalho concreto na escola.

Refletindo sobre as práticas em sala de aula, ela comenta: *“Todas as atividades interdisciplinares são muito legais, as da noite, com a EJA... Foram atividades maravilhosas”*. A professora especifica uma atividade da EJA que, ao longo das aulas, mobilizou o grupo de estudantes de forma que o comportamento, em todos os espaços da escola, também se alterou: *“As atividades da noite, da EJA, com sarau, da Professora Geni foram sempre muito legais porque eu via a mudança do aluno. A EJA é sempre muito difícil, as meninas, naquele ano, gritavam no corredor. Elas andavam gritando, chutando porta. Depois, eu lembro, que um momento em que a professora Geni estava ensaiando um sarau, elas questionaram muito sobre o Chico Buarque. Compreendendo as possibilidades do projeto, Núbia planejou sua aula “para que tivesse um diálogo com esse sarau, com a professora da sala de leitura [...] Ficou mais interessante, fica mais interessante a aula quando ela é interdisciplinar”*.

Núbia comenta diversas vezes que gosta das aulas interdisciplinares, pois os conteúdos são trabalhados de diversas formas sobre diferentes pontos de vista. Ressalta ainda as discussões e as (re)significações realizadas pelos grupos que geraram novos conhecimentos e apropriações. Reflete que as melhores aulas são aquelas em que os estudantes se identificam, participam e se transformam no processo, como no exemplo mencionado.

Rego (2002), ressaltando as premissas vigotskianas, aponta que a interação com o conhecimento escolar e a consciência dos processos mentais “[...] possibilita[m] ao sujeito novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio: à medida que expande seus conhecimentos, o indivíduo modifica sua relação cognitiva com o mundo” (REGO, 2002, p. 51) e é essa experiência que Núbia busca proporcionar, para que o estudante se reconheça enquanto sujeito no curso do desenvolvimento histórico e social. A professora parece ter atingido seus objetivos, pois comenta: *“Eles se identificaram, né? Aí significaram”*.

Mesmo quando as aulas não são em conjunto com outros professores, Núbia trabalha diferentes linguagens com seus estudantes. No segundo exemplo, narra: *“Gosto de várias linguagens e todos os espaços. Eu enjojo de ficar numa coisa só. Outro dia eu dei aula de música”*.

Percebemos na segunda atividade do fragmento o processo de escuta que Núbia narrou ao longo das entrevistas. Ela compreendeu as necessidades de seu estudante *“Um aluno queria trazer um berimbau [...] “Não, porque eu quero te mostrar o berimbau, quero te mostrar”*”, mais do que isso, entendia quem era o estudante para a escola e a importância de incluí-lo em sala de aula: *“é um aluno que toda semana toma suspensão”*. Inicialmente respondeu: *“Você não pode, porque se você trouxer o berimbau, nós dois vamos tomar uma suspensão aqui na escola”*. Mas, em seguida ponderou: *“Deixa eu pensar alguma coisa...”*. Depois de refletir sobre a possibilidade de como incluir o instrumento na aula surgiu a ideia: *“Estávamos no mês do folclore, então pensei: “Ah, instrumentos da capoeira”*”. Imediatamente a professora comentou o que havia pensado para construir a aula coletivamente com seu estudante: *“João, eu já sei como a gente vai fazer. A gente traz os instrumentos da capoeira e eu vou falando de cada instrumento, qual a origem dele e você vai mostrando na prática cada instrumento”*. A professora planejou a atividade, que também incluiu uma estudante do Ensino Superior que estuda Música e outros instrumentos levados por ela.

Ao refletir sobre a aula em si, Núbia comenta: *“A aula foi UMA delícia, foi uma delícia, porque todos pegaram os instrumentos, todos tocaram, todos brincaram”*. Além das interações realizadas e os conhecimentos mobilizados a professora comenta sobre a (in)disciplina: *“não teve bagunça, não teve indisciplina, não teve aquilo de: “Gente, presta atenção, presta atenção, escuta o que eu estou falando”, sabe? Foi uma delícia!”*.

Percebemos novamente que as melhores aulas, para a professora, são aquelas em que há interações sociais sobre (e com) o conteúdo a ser lecionado, aquelas em que os estudantes e a professora (re)significam e aprendem de modo descontraído e interativo.

Concordamos com a preocupação de Vigotski na obra *Imaginação e criação na infância* em “[...] apontar a fundamental importância do trabalho pedagógico na criação de condições e na abertura de novas formas de participação das crianças na

cultura” (VIGOTSKI, 2009, p. 9) e percebemos essa reflexão realizada nas práticas de Núbia. Braga (2002) aponta que é no entretecer das relações sociais que os sujeitos se constituem

[...] *eu* vou me posicionando com relação ao modo como o *outro* se posiciona e me posiciona na sua narrativa. E essas narrativas e posições vão se constituindo na *história* das relações sociais e constituindo o que lembramos de nós mesmos (como marca de nossa personalidade) o que contamos, calamos ou esquecemos a nosso próprio respeito. (BRAGA, 2002, p. 136-137, grifos da autora)

Percebemos que no trabalho concreto da professora novas formas de significar o conteúdo emergiram – *“você pensa: “Não, eu vou levar um monte de instrumento, vai virar um...” Muito pelo contrário, muito pelo contrário, foi uma aula deliciosa!”* – reelaborando práticas e significações acerca dos sujeitos envolvidos (ela mesma e seus estudantes). Esses novos saberes, novas formas de trabalhar, a interação com os estudantes e o prazer em estar em sala de aula, no trabalho concreto em que percebe o aprendizado e as (re)significações são elementos fundamentais para que Núbia permaneça na profissão.

6.6 Fragmento 11 – (Trans)formações no percurso

S: Qual o significado da profissão na sua vida? Ser professora, o que implica em mudanças pessoais...

N: Ai, tudo. Tudo, tudo. Eu acho que eu sou uma pessoa melhor. Eu tenho me tornado uma pessoa melhor à medida que eu estou em sala de aula. Você tem que se tornar uma pessoa melhor para entrar em sala de aula. Porque você precisa ser essa pessoa melhor. E eles, os alunos, e a sala de aula vão te tornando uma pessoa melhor. Então, nossa, acho que por isso que ainda estou. Eu vou me descobrindo cada vez melhor. Tenho muito o que melhorar, mas eu vou me descobrindo cada vez melhor. Eu falo assim: “eu me importo com eles, eu aprendo com eles e eu me divirto em sala de aula”. Eu me divirto apesar de todos os problemas. Eu já tive assim de levantar e falar: “Ai, meu Deus, vou para escola, aff”. Hoje eu levanto e venho. É gostoso, eu levanto e penso: “Vou dar aula, vou pegar tal sala. Eu pensei isso para fazer com aquela sala. Tomara que dê certo!” e eu acho gostoso, é prazeroso, é bom, eu me divirto, dou risadas. Às vezes eu estou cheia de problemas pessoais, mas, quando eu entro em sala de aula, eles desaparecem, não porque eu vou ter outros

problemas em sala de aula, mas porque eu vou curtir, sabe? Eu vou curtir, escutar um menino falando, uma menina. Eu acho os meninos ou as meninas, os alunos de sexto ano, espontâneos, né? É uma delícia escutar o adolescente também. O pessoal fala: “Nossa, é aborrescente”. Eu não acho. Uma hora ele chega chutando a porta e entra e nem olha para a sua cara; outra hora ele está te agarrando, te apertando. Acho muito difícil esse período da adolescência, um período em que ele está se descobrindo, período em que ele não sabe o que quer, um período confuso. Aí você fica escutando os dilemas... Mas eu acho que para mim foi muito bom, nossa, muito... torno a dizer, me tornei uma pessoa melhor, enquanto ser humano...

S: Não só melhor professora, para a vida...

N: É, já falei, não me acho boa professora. Eu estou me formando em ser humano melhor e é: Nossa! Você começar a se descobrir, começar a se questionar e achar que você tem que melhorar isso... Porque eu era muito: “Não, eu sou assim e pronto, não vou mudar.” Agora não: “Tenho que mudar. Isso não está legal. Isso incomoda.” Eu lembro que tinham uns meninos que depois acabaram se tornando amigos da minha filha e frequentavam a minha casa, mas quando dei aula para eles, eu falava: “Márcio, Alex, saiam”. Eu entrava e: “Sai”. “Não estou fazendo nada”, “Mas vai fazer ((risos)) não estou a fim de...”, “Sai, porque vocês vão aprontar”. Depois eles iam à minha casa e: “Lembra, Núbia? Alex, Márcio, saiam”. Hoje não. Hoje eu tenho muito mais tolerância, tolerância mesmo. Antes eu xingava: “Vou dar um ataque de pelanca aqui e agora”. Hoje eu tenho mais o discernimento de: “Vem aqui, vamos conversar ali fora nós dois”. Antes não. Eu xingava eles todinhos ali na frente. Então, você vai se tornando uma pessoa melhor, como ser humano, para a sala de aula, para os meus amigos, para a minha família, para mim. Eu fui me tornando uma pessoa melhor: é esse o significado da profissão.

...

C.: Eu, aliás, me aposentei e uma coisa que estou sentindo nos últimos cinco anos é que estou cada vez mais descrente, e talvez pelo fato de eu não estar com os jovens. Quando você está com o jovem, você acredita naturalmente, você quer acreditar, porque você acredita naquela pessoa, então você faz um trabalho voltado para eles, né? Então eu passei a ter essa percepção após mais ou menos uns dez anos de trabalho e isso me motivou muito a trabalhar. A minha motivação era essa. Eu sou um professor que no começo da minha carreira eu ouvia muito assim: “Ah, você prepara aula e tal. Com o tempo você...”. No meu último ano é quando eu mais preparava aula. Estava mais preparado. Eu sinto uma certa consciência pesada de estar aposentado. Porque eu acho que eu teria ainda muito que contribuir, né? Eu acho ... estaria melhor hoje, como professor. (Entrevista realizada com ambos os professores em janeiro de 2016)

Ao ser questionada sobre o significado da profissão em sua vida Núbia responde: *“Eu tenho me tornado uma pessoa melhor à medida que eu estou em sala de aula. Você tem que se tornar uma pessoa melhor para entrar em sala de aula.”*

Porque você precisa ser essa pessoa melhor. E eles, os alunos, e a sala de aula vão te tornando uma pessoa melhor". Núbia narra que ser professora, com tudo o que envolve a sua prática, principalmente as relações estabelecidas em sala de aula, a faz ser um ser humano melhor, em suas relações dentro e fora da escola.

Ela comenta, conforme ressaltado no fragmento 10, que o trabalho concreto com os estudantes a motiva a permanecer na profissão, embora reconheça que essa tenha problemas: *"eu me divirto apesar de todos os problemas [...] Hoje eu levanto e venho. É gostoso, eu levanto e penso: "Vou dar aula, vou pegar tal sala. Eu pensei isso para fazer com aquela sala. Tomara que dê certo!" e eu acho gostoso, é prazeroso, é bom, eu me divirto, dou risadas*". A sala de aula é para a professora algo prazeroso, divertido, encorajador, etc.

Entre a vida pessoal e profissional, Núbia reflete: *"às vezes eu estou cheia de problemas pessoais, mas quando eu entro em sala de aula eles desaparecem, não porque eu vou ter outros problemas em sala de aula, mas porque eu vou curtir, sabe?"* Percebemos em sua fala um duplo movimento, o primeiro em que ao entrar em sala de aula a professora concentra seus esforços na prática pedagógica, no trabalho concreto com os estudantes, o segundo é que o próprio ambiente escolar a (re)significa de maneira positiva, é prazeroso trabalhar na escola. Percebemos que o trabalho pedagógico a renova, a estimula, a alegra.

Núbia lembra ainda as relações com os estudantes *"Eu vou curtir, escutar um menino falando, uma menina. Eu acho os meninos ou as meninas, os alunos de sexto ano, espontâneos, né? É uma delícia escutar o adolescente também. O pessoal fala: 'Nossa, é aborrescente'. Eu não acho. Uma hora ele chega chutando a porta e entra e nem olha para a sua cara; outra hora ele está te agarrando, te apertando*". Ela comenta sobre a espontaneidade dos estudantes do 6º ano e dos adolescentes de outros anos. Pondera que gosta de conversar sobre os dilemas enfrentados por eles e aprende ao mesmo tempo em que os escuta.

Ao refletir que ser professora a tornou um ser humano melhor, recorda que no passado ela um tanto inflexível: *"era muito: "Não, eu sou assim e pronto, não vou mudar"* e que a partir de sua experiência enquanto docente ela percebe mudanças: *"Agora não: "Tenho que mudar. Isso não está legal. Isso incomoda"*".

Para exemplificar o processo de mudança, a professora relembra alguns ex-estudantes que passaram a frequentar sua casa: *"quando dei aula para eles, eu*

falava: “Márcio, Alex, saiam”. Eu entrava e: “Sai”. “Não estou fazendo nada”, “Mas vai fazer ((risos)) não estou a fim de...”, “Sai, porque vocês vão aprontar” Depois eles iam à minha casa e: “Lembra, Núbia? Alex, Márcio, saiam”. Reflete que essa prática não se perpetuou ao longo do período de docência: *“Hoje não. Hoje eu tenho muito mais tolerância, tolerância mesmo. Antes eu xingava: “Vou dar um ataque de pelanca aqui e agora”. Hoje eu tenho mais o discernimento de: “Vem aqui, vamos conversar ali fora nós dois”. Antes não. Eu xingava eles todinhos ali na frente*”. Dessa forma, compreende-se hoje como uma pessoa mais tolerante, mais reflexiva, uma pessoa melhor.

A realização e a satisfação que tem com a prática também a constituem de forma a permanecer na profissão.

O prazer no trabalho está ligado à ação, mas não a qualquer ação: liga-se à ação que a pessoa pode reconhecer como sua, que responde a seus valores, a seu ideal, uma ação na qual ela se sinta responsável e autônoma, que responda ao duplo jogo da relação ao trabalho: encontrar sentido nesta ação e extrair dela um duplo reconhecimento, por um lado a seus próprios olhos (em termos de imagem de si) e por outro lado aos olhos dos outros. (LHUILIER, 2013, p. 485)

Compreendemos a satisfação e o prazer como emoções. A emoção é uma função psicológica superior, ou seja, constituída nas interações sociais. A forma como a professora percebe e sente as emoções relacionadas ao magistério foi e é significada no coletivo, na prática docente. Portanto, a própria prática, em um processo dialético, (re)significa constantemente a emoção sentida. “As reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento” (VIGOTSKI, 2010, p. 143). Nesse sentido, talvez nessa satisfação que sente, Núbia tenha um dos principais motivos da permanência na profissão.

Apesar de mencionar o prazer que sente em sala de aula, comenta: *“não me acho boa professora”*. Indagamos se essa concepção é fruto de sua insegurança por não ter realizado um bom curso de formação inicial. Porém, nos questionamos: O que é um bom curso de Licenciatura? Cuper realizou a formação inicial em universidade pública e ainda assim, durante toda a sua trajetória na docência, questionou a sua formação, conforme apontado no Capítulo 5. Retomamos, portanto, a ideia ora desenvolvida de meritocracia e *self made man*, em que cada sujeito, em sua individualidade, se sente responsável por seu sucesso ou fracasso

(na profissão). Ambos os sujeitos viveram na tensão e na contradição do que julgavam ser a formação adequada e as ferramentas que dispunham (que julgaram ser aquém das ideais), passando todo o percurso profissional buscando um ideal formativo por meio de cursos extras e formação continuada. Questionamos ainda a assimetria, ora explicada, entre o que pensam os estudantes e a comunidade escolar sobre as atuações dos professores e o que eles pensam de si. Os outros os admiram enquanto eles se sentiam inseguros em suas práticas.

Cuper narra que sua motivação para o trabalho também foi devida à possibilidade de um alcance político-transformador: a crença no jovem para o futuro do país. Para ele, ser professor o auxiliou a acreditar no futuro do país. Suas crenças e valores possibilitaram o trabalho concreto em sala de aula, para contribuir com a sociedade, para contribuir com a formação de cidadãos conscientes de seu papel social, significando sua permanência no ofício.

O período de aposentadoria revela a reflexão acerca de seu trabalho, que foi se aperfeiçoando com o tempo, pois acredita que suas melhores aulas foram nos anos que antecederam sua aposentadoria: *“No meu último ano é quando eu mais preparava aula. Estava mais preparado”*. Reflete que de alguma forma se ressentia por não estar em sala de aula e por não continuar contribuindo com os estudantes, com a escola, com a instituição e com a sociedade: *“Eu sinto uma certa consciência pesada de estar aposentado. Porque eu acho que eu teria ainda muito que contribuir, né? Eu acho ... estaria melhor hoje, como professor”*. Moreira (2011), analisando algumas pesquisas⁶⁸ aponta que “[...] o modo de produção capitalista elege o trabalho como ponto central da identidade” (MOREIRA, 2011, p.542), relegando ao aposentado um “não lugar” na sociedade. Nesse sentido, observamos que Cuper, ao dizer o que diz, traz o peso que a sociedade capitalista impõe ao aposentado, por não ser mais produtivo, embora ainda participe ativamente de atividades na EMEF como o Projeto de Extensão, etc. Mas não há só esse aspecto. Há aqui o comprometimento dele com os estudantes, com o futuro deles.

A sua aposentadoria também se reflete na compreensão da situação política e social do país. Cuper narra que a saída de sala de aula fez com que sua perspectiva de melhora da sociedade diminuísse: *“me aposentei e uma coisa que estou sentindo nos últimos cinco anos é que estou cada vez mais descrente, e talvez*

⁶⁸ Rodrigues, Ayabe, Lunardelli & Caneo (2005) e Muniz (1997) (citados por MOREIRA, 2011).

pelo fato de eu não estar com os jovens. Quando você tá com o jovem você, você acredita naturalmente, você quer acreditar, porque você acredita naquela pessoa, então você faz um trabalho voltado para eles, né?”. Na medida em que não estava mais trabalhando com os jovens passou a desacreditar nas transformações que desejava para a sociedade. Dessa forma, compreendemos que a profissão foi uma forma de se perceber enquanto sujeito ativo na (re)construção de uma nação (pós período de redemocratização nacional) o que reflete a sua consciência de sujeito histórico. A aposentadoria contém o drama dos papéis sociais vivenciados: o ex-professor e o sujeito que ainda poderia contribuir com a sociedade por meio de seu trabalho.

6.7 Fragmento 12 – As pedras e os sonhos

S.: Houve algum momento que vocês pensaram em desistir? [...] Algum momento que vocês pensaram: “Ah, se isso não acontecer eu saio neste ano...”?

C.: Para o professor público ficar desempregado não é algo que lhe passa pela cabeça, ele sabe muito bem que ele ganha pouco, sempre reclama que ganha pouco, mas se ele souber se adaptar àquele salário, ele tem uma vida relativamente tranquila, porque, por menos que ele ganhe, todo mês o salário pinga, o seu décimo terceiro vem. É cômodo e estável. A estabilidade leva você a uma certa mesmice. Agora, eu, consciente disso, entretanto, sempre achava que o meu principal patrão é a população, é a sociedade, é o futuro do país.

...

N.: Eu não desisti, apesar de ser cômodo também, pela estabilidade, que é muito interessante. Tem pouco tempo que eu sou efetiva, porque quando você não é efetiva você tem que brigar por aula. Eu penso assim, acho que não desisti por causa desse desafio mesmo. Mas eu não concordo que o professor não desista. Ele desiste sim, ele desiste. Mais dolorido, mais grave, é que ele desiste, mas ele ainda está em sala de aula. Ele desiste em exercício. Mediocre, como o sistema quer que o professor seja, um professor mediocre. Ele desiste, ele não se preocupa mais com a qualidade na educação. Eu penso igual ao Cuper: “eu trabalho com a sociedade”. E quem é esse cidadão que tá passando por mim que vai estar na sociedade? Fico muito decepcionada, porque já tem alunos que foram, mesmo que não foram meus alunos, mas passaram por um grupo da minha geração, e estão chegando com uma cabeça terrível... E aí eu olho e falo assim: “Passou pela gente pensando desse jeito? O que que eu fiz, né? O que que eu fiz com o pensamento de ter um país melhor, um lugar melhor? O que que a gente fez com esse aluno que perdeu

a esperança?”. Esta geração está chegando agora: “O que a gente fez com essa geração”, né? Mas ainda há o desafio. Mas o professor desiste em exercício, ele entra em sala de aula como se fosse um lugar de batalha, de tristeza, de incômodo. Na sala de aula nós temos problemas, mas para mim a sala de aula é o menor dos problemas. Temos o problema de disciplina, mas para mim é o menor. À medida que eu vou saindo da sala, que eu vou me distanciando da sala de aula os problemas vão aumentando cada vez mais. Mas eu estou nesse limite do desistir, apesar de faltar pouco, eu tenho medo do desistir em exercício, que é muito pior do que você sair realmente, procurar outra coisa para fazer. Muitos colegas desistem em exercício. (Entrevista realizada com ambos os professores em janeiro de 2016)

Ao serem questionados sobre a intenção de desistência do magistério ambos comentam que a comodidade da profissão, no setor público, é uma vantagem: C.: “*É cômodo e estável*”, N.: “*Eu não desisti, apesar de ser cômodo também, pela estabilidade, que é muito interessante*”. Ao mesmo tempo atrelam à permanência outros fatores: (o futuro d)a sociedade, o desafio, a prática em sala de aula.

Os professores retomam a ideia da participação na formação dos estudantes para a sociedade, destacada em outros fragmentos. Cuper comenta: “*sempre achava que o meu principal patrão é a população, é a sociedade, é o futuro do país*”, Núbia concorda: “*Eu penso igual ao Cuper: “eu trabalho com a sociedade”*”.

Ambos apontam que trabalharam com e pelo estudante apesar de reconhecerem os dilemas da profissão: baixo salário, por exemplo. A esse fator e ainda atrelada à ideia de comodidade, Cuper ressalta: “*Para o professor público ficar desempregado não é algo que lhe passa pela cabeça, ele sabe muito bem que ele ganha pouco, sempre reclama que ganha pouco, mas se ele souber se adaptar àquele salário, ele tem uma vida relativamente tranquila, por que, por menos que ele ganhe, todo mês o salário pinga, o seu décimo terceiro vem*”. Percebemos, na fala do professor uma insatisfação acerca do salário, que ele generaliza aos demais companheiros de profissão, entretanto também aponta uma adaptação que pode levar a “*uma vida relativamente tranquila*”, sem imprevistos, demissões, desemprego... Núbia concorda com Cuper sobre a comodidade e estabilidade e reflete que são elementos que possibilitam sua permanência no magistério.

Concorda também com o professor ao apontar que “trabalha para a sociedade”, entretanto questiona: “*quem é esse cidadão que tá passando por mim que vai estar na sociedade?*” A resposta lhe traz angústia e decepção: “*já tem alunos que foram, mesmo que não foram meus alunos, mas passaram por um grupo*

da minha geração, e estão chegando com uma cabeça terrível". Diante da realidade novas indagações surgem: *"Passou pela gente pensando desse jeito? O que que eu fiz, né? O que que eu fiz com o pensamento de ter um país melhor, um lugar melhor? O que que a gente fez com esse aluno que perdeu a esperança?. Esta geração está chegando agora: "O que a gente fez com essa geração", né?"*.

Ao passo que Cuper sentiu-se satisfeito com o "futuro" de seus estudantes, conforme apontado no fragmento 9, Núbia ressalta que seus encontros com ex-estudantes lhe causam espanto, desespero, preocupação, decepção. Depara-se com cidadãos, que diferente do que havia imaginado e trabalhado, não agem de forma crítica, por um país melhor. Se em sua prática, a professora buscou formar cidadãos conscientes de seu papel social, essa reflexão a coloca em uma posição de frustração ao refletir que seu objetivo na profissão não foi concretizado.

Além de criticar a posição de seus ex-estudantes, Núbia, nesse fragmento, faz uma reflexão acerca dos professores que desistem da profissão sem sair da escola: *"Mais dolorido, mais grave, é que ele desiste, mas ele ainda tá em sala de aula. Ele desiste em exercício [...] Ele desiste, ele não se preocupa mais com a qualidade na educação [...] o professor desiste em exercício, ele entra em sala de aula como se fosse um lugar de batalha, de tristeza, de incômodo"*. Cuper também ressalta que a *"estabilidade leva você a uma certa mesmice"* talvez considerando colegas de profissão que trabalharam da mesma forma ou sem motivação ao longo de suas carreiras. Lapo e Bueno (2002) apontam que essa situação é um tipo especial de abandono da profissão: acomodação.

O distanciamento da atividade docente através de condutas de indiferença a tudo que ocorre no ambiente escolar, ou de um tipo de inércia, no sentido de buscar inovações e melhorias no ensino, e um não envolvimento com o trabalho e com os problemas cotidianos da escola, é o que chamamos aqui de acomodação. (LAPO, BUENO, 2002, p. 270)

Para Núbia este tipo de abandono é produzido e desejado pelo Estado: *"Medíocre, como o sistema quer que o professor seja, um professor medíocre"*. O abandono na acomodação para ela *"é muito pior do que você sair realmente"*.

A situação de acomodação é um problema para a Educação,

[...] parece ser mais prejudicial, tanto para os próprios professores quanto para a escola e a profissão [...] pois, os professores que se utilizam desse mecanismo acabam se frustrando e se sentindo ainda mais insatisfeitos, deixam, com suas atitudes de acomodação, os outros infelizes e desmotivados e auxiliam na desvalorização da profissão (LAPO, BUENO, 2002, p. 270).

Concluimos que os professores mantiveram-se na profissão, no *drama*, entre os sonhos e as pedras, entre o pretendido e o realizado, entre o pessoal e o social, entre o ideal e o concreto.

6.8 Algumas considerações sobre a permanência na docência

Os diálogos aqui realizados apontaram algumas pistas de por que e como esses docentes se constituíram professores e se mantiveram na profissão. As relações estabelecidas na docência os constituíram de maneira dialética: afetaram e foram afetados por seus estudantes.

A permanência foi entretecida pela realização pessoal ao buscar e encontrar na docência formas de mobilizar questões sociais para a transformação de si, dos outros e da sociedade; pela realização social, em seu aspecto político-transformador, em que, por meio do ensino, tentaram despertar nos estudantes criticidade e consciência de seus papéis sociais, para diminuir algumas das desigualdades da sociedade; pela realização acadêmica, na difusão do conhecimento, nas práticas pedagógicas, etc.

Constituíram-se e mantiveram-se na docência enquanto sujeitos históricos, compreendendo que a profissão poderia ser um instrumento de resistência e de enfrentamento a políticas públicas excludentes, desiguais, contraditórias. Entre suas falas destacamos um fragmento de Núbia: “*minha esperança é que tenha essa escola com essas mudanças [de currículo, de estrutura física...]. Por isso que eu vou continuar a luta, eu continuo...*”. E um de Cuper: “*Eu nunca consegui dissociar o trabalho do professor do momento histórico que o país estava, né? Então, naturalmente, fui uma pessoa engajada*”.

Concordamos com Schwartz (1992), que ressalta o duplo sentido do uso de si: o “[...] uso que se faz de si mesmo em busca por uma realização de si” (SCHWARTZ, 1992, citado por LHUILIER, 2013, p. 484), pois percebemos que os colaboradores encontram na profissão docente a forma de se realizarem enquanto sujeitos.

Tardif e Raymond (2000) acrescentam

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210)

Suas narrativas sobre as relações estabelecidas ao longo da trajetória na docência nos indicam formas de se manterem na profissão e de constituir sua subjetividade, o que foi possível fazer a partir do papel que aceitaram e assumiram, o que contraditoriamente foram fazendo de si mesmos, nos encontros com os outros. Fontana aponta que “[...] o espaço da subjetividade é tenso, porque é mais do que aceitar ou não o que o outro faz de nós, ou o que nós fazemos daquilo que o outro fez de nós, uma vez que se assume que o outro nos constitui e nós também o constituímos” (2005, p. 65). A continuidade na profissão ocorreu no encontro com o para o outro – seus estudantes - nas (re)significações sempre coletivas.

Eles se constituíram e foram constituídos na docência, mas em uma relação complexa, contraditória, tensionada. Constituíram-se e permaneceram na profissão no *drama*, no dramático desenvolvimento enquanto sujeito, no drama da constituição e dinâmica da subjetividade, na constante tensão dos papéis sociais vivenciados, no choque de significados e valores.

Permaneceram na profissão nas tensões entre o desenvolvimento social, profissional e pessoal; entre a internalização dramática das relações sociais; entre os conflitos vivenciados sobre o papel ideal do professor e o quem puderam ser nas relações sócio-históricas possíveis e concretas; na dramática contradição entre o ideal e o real, entre os sonhos e as vivências das condições sócio-históricas, entre os conflitos de sentimentos de frustrações e alegrias, amor e ódio...

Percebemos nos fragmentos aqui evidenciados traços que constituem a subjetividade dos professores Cuper e Núbia no fazer concreto do cotidiano ou no

que acreditam e desejam para seus estudantes, elementos que favoreceram a sua permanência na profissão. Vigotski aponta que no processo de constituição da subjetividade, esta “[...] torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros” (2000, p. 24). Nesse sentido, os sujeitos, no trabalho real, em suas práticas, na participação da constituição da subjetividade de seus estudantes encontraram significados e sentidos que constituíram a sua própria subjetividade e favoreceram a permanência na profissão.

O processo de permanência na docência, para esses professores, passa pelo drama, pela emoção, pelos sentidos atribuídos na dinâmica das interações sociais. Para Magiolino (2010),

[...] Vigotski ressalta o caráter dinâmico e dramático inerente no processo de construção da personalidade humana: que se faz no fio da navalha entre o individual e o social. O drama sentido, experienciado, vivido de modo singular, (re)significado pelo social, na história das relações de cada um. Sendo pessoa social, “agregado de relações sociais” (Vigotski, 1998), o homem constitui-se como tal na e pela experiência histórica, social e simbólica. (MAGIOLINO, 2010, p. 134-135)

A autora acrescenta que “[...] Vigotski aponta a possibilidade de transformação na e pela experiência histórico-cultural subjetiva” (MAGIOLINO, 2010, p. 170). É na singularidade das relações estabelecidas com o contexto escolar e nos sentidos dessas relações, entrelaçados com concepções pessoais e de vida, que percorremos os caminhos trilhados por Cuper e Núbia na permanência na profissão.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, buscou-se investigar, como objetivo geral, quais foram as condições que favoreceram a permanência na docência para dois professores: Cuper e Núbia. Para tanto, considerou-se elementos no ingresso no magistério e buscou-se investigar como se constituíram e como e porque permaneceram na profissão. Levamos em consideração, para nossas análises, além do percurso teórico, o trajeto empírico: as narrativas de dois docentes: Cuper, que se aposentou nos últimos anos, e Núbia, que se aposentará em breve. Optamos pela escolha de dois profissionais em distintos momentos da carreira para compreender os significados produzidos por um olhar de alguém com a carreira concluída, e por um olhar de alguém em exercício.

Dessa forma, fez-se uso de métodos e referenciais teóricos que permitiram apontar pistas da singularidade de cada sujeito. Iniciamos o percurso por observações dentro da escola – EMEF Solano Trindade – com contribuições da Etnografia. O processo da entrevista envolveu questões da História Oral e da Investigação Narrativa, com foco na história de vida dos dois colaboradores. A partir das contribuições da perspectiva histórico-cultural, foram-se identificando seus contextos familiares, suas trajetórias escolares, de formação e profissional, etc. As narrativas foram compostas por muitas vozes, dos *outros* com quem se relacionaram ao longo do caminho. Magnani (1993) aponta que, ao narrar uma história de formação, desvela-se um “[...] discurso polifônico e como confronto problemático entre concepção de mundo e de ação, desenvolvimento e aprendizagem, o social e o individual, realidade e mediação linguística, educação e trabalho, necessidades e possibilidades” (MAGNANI, 1993, p. 33).

Por meio de entrevistas semiestruturadas, os professores Cuper e Núbia narraram suas trajetórias em encontros individuais e um coletivo realizados entre os anos de 2015 e 2016. Os fragmentos das narrativas aqui apresentados forneceram pistas de como esses professores ingressaram no magistério, como e porque permaneceram na profissão.

No processo, percebemos as influências, em nossos sujeitos, de grupos e de instituições, marcadas pelo contexto social, cultural e histórico do período em que

estão inseridos. “*Eu nunca consegui dissociar o trabalho do professor do momento histórico que o país estava*”, ressalta Cuper inúmeras vezes, e Núbia também o faz, ao se posicionarem enquanto sujeitos históricos.

Em suas narrativas, percebemos um posicionamento crítico ao processo educacional no Brasil, ressaltando como as políticas públicas interferem na prática pedagógica cotidiana e na vida social da nação. A paixão pelas áreas escolhidas, pela divulgação das mesmas, por participar do processo de formação de crianças, jovens e adultos, a possibilidade de alcance político-transformador de sua prática e o prazer em lecionar também foram destacados. Vivenciaram a profissão na tensão entre os problemas da precarização da docência no país e a paixão pelo processo de ensino.

As análises das entrevistas possibilitaram compreender o que move Cuper e Núbia a permanecerem na profissão e em quais condições. Há paixão e prazer em estar com os estudantes, contudo, como muitos professores no Brasil, sofrem pelas condições concretas da profissão: baixo salário, desprestígio social, políticas públicas autoritárias e excludentes, relações conflitantes com seus pares e estudantes, etc. São percursos singulares, esses dos sujeitos entrevistados, mas que se cruzam, se aproximam e se distanciam de inúmeras outras histórias dos milhões de professores que vivencia(ra)m a profissão.

Não se buscou obter uma análise conclusiva dos elementos que mantêm o docente na profissão, de forma generalizante ou reducionista. Como apontado, cada percurso é singular. Procurou-se, nesta pesquisa, evidenciar o que para Cuper e Núbia foi importante. Tornando as palavras de Kramer (1993) nossas palavras, este trabalho “[...] contém antes um percurso que um ponto de chegada. Ele é um movimento” (KRAMER, 1993, p. 9). Trouxemos, nesse sentido, significações das relações estabelecidas ao longo de suas vidas, as mais variadas situações, entre a paixão e o desencanto, no *drama*.

Caberia agora, encontrar um fecho, um ponto final, uma conclusão. Dentre as muitas ideias apontadas, escolher aquelas mais importantes e tentar amarrá-las numa palavra. No entanto, encontrar a última palavra seria desfazer o diálogo, retornar ao monólogo. “O monólogo pretende ser a última palavra (...) o diálogo inconcluso é a única forma adequada de expressão verbal de uma vida autêntica” (BAKHTIN, 1985, p. 334) (FREITAS, 1994, p. 177).

Dessa forma, finalizamos nosso texto, apontando a importância da continuação do diálogo sobre a profissão docente no Brasil.

Referências

ALMEIDA, G. **O professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1986. 158 p.

ALVES, T.; PINTO, J. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

ANDRADE, L. M. **Memorial escolar**: seus impactos e significados na escola e no bairro. 2013. 105 f. Trabalho de Iniciação Científica (Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2009. 128 p.

ANJOS, D. D. **Como foi começar a ensinar?** História de professoras, histórias da profissão docente. 2006. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. Experiência docente e desenvolvimento profissional: condições e demandas no trabalho de ensinar. In: SMOLKA, A. L.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.) **Questões de desenvolvimento humano - práticas e sentidos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 129-149.

ARANHA, W. L. A. **Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação?** 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90304/aranha_wla_me_arafcl.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2015.

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. In: CARVALHO, J. C. F (Org). **José Mário Pires Azanha**. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim, Nabuco, Editora Massangana, 2010. 176 p.

BARTLETT, F. C. **Remembering**: a study in experimental and social psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. 317 p.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. 247 p. (Coleção

Antropologia, 5).

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 484 p. (Série Estudos Brasileiros, 1).

_____. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004. 219 p.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 747 p.

BRAGA, E. S. **A constituição social da memória**: uma perspectiva histórico-cultural. Porto Alegre: UNIJUÍ, 2000. 216 p.

_____. **Memória e narrativa**: da dramática constituição do sujeito social. 2002. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000253756>>. Acesso em: 22 ago. 2012.

_____. Lev Vigotski - principais teses: a constituição social do desenvolvimento. **Revista Educação**, São Paulo, v. 2, p. 20-29, 2010a.

_____. Tensões eu/outro na memória, no sujeito, na escola. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). **Questões de desenvolvimento humano**: práticas e sentidos. Campinas: Mercado de letras, 2010b. p. 151-170.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em educação - conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Loyola / PUC-RJ, 2002. 148 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Em 2014, 58,5% dos estudantes de 18 e 24 anos estavam na faculdade. **Portal Brasil**, Brasília, 28 abr. 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/12/numero-de-estudantes-universitarios-cresce-25-em-10-anos>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Senado Federal**, Brasília, DF, 18 abr. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 07 jul. 2016.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In.: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 155-191. (Coleção Ciências da Educação, 3).

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and stiry in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. 211 p. (The Jossey-Bass Education Series).

CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout em Professores: Prevalência e Fatores Associados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Out-Dez, 2011, Vol. 27, no. 4, p. 403-410. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n4/03.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, J. D. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

DAVIS, C.; AGUIAR, W. M. J. Docência: pesquisa e intervenção. **Revista Educação – História da Pedagogia: Lev Vigotski**, São Paulo, v. 2, p. 48-57, 2010.

DELARI JÚNIOR, A. **Diálogos com Vigotski: psicologia, educação e arte**. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, p. 181-197, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a02v16n2>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto: Edições Afrontamento, 2006. 206 p. (Série Caleidoscópio, 3).

EMEF SOLANO TRINDADE. **Projeto político pedagógico**. São Paulo: EMEF Solano Trindade, 2013.

ENGELS, F. El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. In: MARX, C.; ENGELS, F. **Obras escogidas III**. Moscú: Editorial Progreso, 1976. p. 66-79.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, M. **La investigación de la enseñanza II**. Métodos cualitativos de observación. España: Paidós, 1989.

EVANGELISTA, M. B. **Padecer no paraíso? Experiências de mães de jovens em conflito com a lei**. 2010. 328 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-19102011-135944/pt-br.php>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

FARIA, T. B. B. C. **Relações sociais e seus significados no contexto escolar e seu entorno: um estudo etnográfico**. 2010. 92 f. Trabalho de Iniciação Científica

(Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www4.fe.usp.br/pesquisa-arquivos/public6/trab/a032.html>>. Acesso em: 25 set. 2013.

FERNANDEZ, V. P. R. 'E o destino da gente começou a mudar': as vítimas da ditadura militar chilena (1973-1990). **Oralidades - Revista de História Oral**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 47-57, jan.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/oralidades/article/viewFile/107177/105720>>. Acesso em: 7 mai. 2015.

FERREIRA, B. D. **Docência**: elementos de sustentação. 2008. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FERREIRA, F. I. Identidades dos professores: perspectivas teóricas e metodológicas. In: CANÁRIO, R.; FERREIRA, J. **Formação, saberes profissionais e situações de trabalho**. Lisboa: AFIRSE, 2000. p. 309-328.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil**: História oral de vida. Campinas: Papyrus, 1997. 230 p.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a08v2050.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 206 p.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1997. 127 p.

FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1994. 192 p.

_____. **Memórias de professoras**: história e histórias. 2. ed. Juiz de Fora: UFJF, 2000. 142 p.

GATTI, B. A. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 293 p.

_____. Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em 25 mai. 2014.

GÓES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas

de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 116-131, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a05v2171.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-posições**, Campinas, v. 17, n. 2 (50), p. 31-45, 2006. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/50_dossie_goes_mcr_eta_l.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2016.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro, Record, 2011. 107 p.

GONÇALVES, J. A. Prática docente e identidade profissional. In: ESTRELA, A.; CANÁRIO, R.; MELO-FERREIRA, J. **Formação, saberes profissionais e situações de trabalho**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2000. p. 366-377.

GREENE, M. El profesor como extranjero. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 81-130.

HALBWACHS, M. **Los marcos sociales de la memoria**. España: Anthropos, 2004. 431 p.

_____. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2013. 222 p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1991. p. 31-61.

IKEOKA, L. **Prosseguindo o trabalho com o memorial escolar**: sua dinâmica e significados para a comunidade. 2014. 81 f. Trabalho de Iniciação Científica (Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses - Estatística da Educação Superior (Graduação) 2000-2012**. São Paulo: INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

JESUS, S. N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Katálisis**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2926117.pdf>>. Acesso em: 3 mai. 2016.

KONDRATIUK, C. C.; NEIRA, M. G. **Memórias de Cibele**: caminhos trilhados, experiências corporais e identidade docente. São Paulo: Phorte, 2013. 182 p.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993. 213 p.

_____. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Org) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. 112 p. (Série Questões da nossa época, 107).

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (Org.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 2003. 159 p.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2008. 367 p.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. **O abandono do magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente**. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 243-276, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 jul. 2016.

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. **Narrative research reading, analysis and interpretation**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998. 185 p. (Applied Social Research Methods Series, 47).

LODI, I. G. **Um olhar sobre formadores de formadores: histórias de vidas**. São Paulo: Annablume, 2010. 216 p.

LOUZANO, P. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2463>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

LHUILIER, D. Trabalho. **Psicologia & Sociedade**. Vol. 25, no. 3 Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000300002>. Acesso em: 10 dez. 2015.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MACIEL, M. N. **Tecendo tradições indígenas**. 2016. 2 v. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-18082016-134231/>>. Acesso em: 09 set. 2016.

MAGIOLINO, L. L. S. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano**: um estudo teórico da obra de Vigotski. 2010. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000773362>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

_____. A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 48-59, 2014. Número especial. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309332930006>>. Acesso em: 06 mar. 2015.

MAGNANI, M. R. M. **Em sobressaltos**: formação de professora. Campinas: UNICAMP, 1993. 333 p.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011. 254 p.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1996. 231 p.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**. Vol. 14 no. 1 São Paulo Jan/ Mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100006>. Acesso em: 13 jan. 2016.

MEIHY, J. **Manual de história oral**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2015. 175 p.

MELUCCI, A. **O jogo do eu**: a mudança de si numa sociedade global. Porto Alegre: UNISINOS, 2004. 184 p.

NOGUEIRA, V. T. **Trajetória de vida e docência**: construindo identidades. 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1991. 214 p.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. 191 p. (Coleção Ciência da Educação, 3).

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2014.

OLIVEIRA, M. K. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, mai./ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a02.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2012.

_____. **Cultura e psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto**. São Paulo: Hucitec, 2009.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; AQUINO, J. R. G. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. **Pro-Posições** (Unicamp), v. 17, p. 119-138, 2006. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/50_dossie_oliveira_mk_etal.pdf>. Acesso em: 29 set. 2012.

PAES, V. G. **Trânsito de identidades e estratégias de negociação familiar: deslocamentos populacionais entre a Bolívia e o Brasil**. 2011. 2 v. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-27042012-124331/>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

PERALVA, A. T.; SPOSITO, M. P. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista com François Dubet. Tradução de Ines Rosa Bueno. **Revista Brasileira de Educação**, n.5-6, maio/ago. 1997, p. 222-231. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/rbde05_6_19_angalina_e_marilia.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2016.

PEREIRA, S. S. 2014. A crise no curso de formação de professores: dos vestibulandos aos concluintes. In: **Anais...** ANPAE Sudeste UNICID 2014. <<http://www.youblisher.com/p/1013692-ANAIS-ANPAE-SUDESTE-UNICID-2014/>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

PINO, A. L. B. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005. 303 p.

_____. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotsky. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pt/v21n71/a03v2171.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

_____. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 17-24, abr. 1993. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n1/v1n1a04.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

POLITZER, G. **Críticas dos fundamentos da psicologia**. Lisboa: Presença, 1975.

REGO, T. C. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, Vozes, 2003. 420 p.

_____. **Vygotsky - uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995. 138 p.

_____. Configurações sociais e singulares: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 47-76.

RISSATO, C. **Uma proposta pedagógica com o memorial escolar: sua dinâmica e significado para os alunos**. 2014. 79 f. Trabalho de Iniciação Científica, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

RISTOFF, D. **Mapa da demanda docente na educação básica**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/palestras/palestra_ifets_mapa_04m.pdf> . Acesso em: 10 mai. 2014.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999, p. 63-68.

SANTOS, A. P. O NEHO e os movimentos sociais: a visão do outro. In.: **Revista de História Oral Oralidades**. Jan-jun/ 2007 – no 1. p. 77-88.

SANTOS, M. L. História oral de vida ou entrevista. In: **Revista de História Oral Oralidades**. Jul-dez/ 2011 – no 10. p. 187-206.

SÃO PAULO (Município). Secretaria de Coordenação das Subprefeituras. Subprefeitura do Butantã. **Base de dados da Subprefeitura do Butantã**. São Paulo: [s. n.], 2008.

SARAIVA, A. R. Jardim Boa Vista: sua história, o papel da EMEF Solano Trindade e do Memorial Escolar no processo de transformação. 2016. No prelo. Trabalho de Iniciação Científica (Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, M. L. **Complexidade inerente aos processos identitários docentes**.

Notandum, Livro 12. São Paulo: FEUSP; Porto: Universidade do Porto, 2009. p. 45-58

_____. Aspectos afetivos que interferem na construção da identidade do professor. In: SILVA, E.R, et al. **Cognição, afetividade e linguagem**. Taubaté: Cabral Edit, 2007, p. 235-259.

SILVA, T. D. M. **Trajetórias de formação de professoras de educação infantil: História oral de vida**. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SMOLKA, A. L. B. **A memória em questão**: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, ano XXI, n. 71, p. 166-194, 2000.

SMOLKA, A. L. B.; MAGIOLINO, L. L. S. Coleção. **Revista Educação - Coleção História da Pedagogia: L. S. Vigotski**, São Paulo, 2010. v. 1.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. O desenvolvimento cultural da criança, mediação, dialogia e (inter)regulação. In.: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 77-94.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação – a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 317 p.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2014.

TEIXEIRA, I. A. C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-105.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TONINI, M. D. Negros no futebol brasileiro: olhares e experiências de dois treinadores. *Oralidades - Revista de História Oral*, n. 7, p. 125-146, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/oralidades/article/view/107139>>. Acesso em: 04 out. 2015.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Anuário estatístico da USP**. 2001-2014. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle>>. Acesso em: 30 abr. 2014

VIANNA, Cláudia. Entre o desencanto e a paixão: desafio para o magistério. In: BRUSCHINI, C.; HOLLANDA, H. B. **Horizontes plurais**: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: Fundação Carlos Chagas / Editora 34, 1998. p. 317-342.

VIGOTSKI, L. S. A transformação socialista do homem. [S.l]: The Marxists Internet Archives, jul. 2004. Disponível em: <<http://d.yimg.com/kq/groups/1323323/591511595/name/A%20transformao%20socialista%20do%20homem.doc>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

_____. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 252 p.

_____. Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009. 135 p.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. 496 p.

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 182 p.

_____. A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca. In: _____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 377 p.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZANARDI, G. S. **Professor eventual e desprofissionalização da carreira**. Araraquara: UNESP, [2009]. 16 p. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC41.pdf>>. Acesso em 11 abr. 2013.

Anexos

Anexo A – Autorizações dos sujeitos e da escola

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada "A constituição social do sujeito docente: memórias de professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo", orientada pela Profa. Dra. Elizabeth dos Santos Braga e que tem como pesquisadora responsável Simone dos Santos Pereira, estudante do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a qual pode ser contatada pelo e-mail simone.pereira@usp.br ou telefone (11) 9 9394-9504. Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Solano Trindade. Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. As responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Os nomes dos sujeitos só serão apresentados no trabalho caso seja de seu livre consentimento. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento. Autorizo o uso do nome da escola na referida pesquisa.

SC
Assinatura do responsável

Silvana Camargo Ribeiro
Diretor de Escola
RG: 30.707.412-2
RF: 690.496.3/ Vinc. 1

Nome: Silvana Camargo Ribeiro
Cargo: diretora de escola

São Paulo, 29/07/2015
Local e Data

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada "A constituição social do sujeito docente: memórias de professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo", que tem como pesquisadora responsável Simone dos Santos Pereira, estudante da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Profa. Dra. Elizabeth Braga, a qual pode ser contatada pelo e-mail simone.pereira@usp.br ou telefone (11) 9 9394-9504. O presente trabalho tem como objetivo geral: compreender os momentos, histórias e situações que constituíram a base para a emergência do sujeito docente e os elementos que o fizeram prosseguir na carreira. Minha participação consistirá em ser entrevistado/a pela pesquisadora. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Autorizo a usar a entrevista integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Autorizo ainda que ela poderá ser utilizada pelo Memorial da E.M.E.F. Solano Trindade, pela Profa. Dra. Elizabeth Braga ou em seus projetos de Pesquisa "Memória, Narrativa e a dimensão discursiva da experiência escolar" e de Cultura e Extensão "Memórias, histórias, pertencimento: pesquisa colaborativa na escola e comunidade, formação docente e identidade local" e subseqüentes. Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa preservarão o meu anonimato, caso seja de minha vontade. Declaro compreender que esta participação não comporta qualquer remuneração.

Consinto que o meu nome conste da entrevista:

Sim

Não

Nome: *Núbia mc Gomes Esteves*

Assinatura: *Núbia*

Local e data: *26/01/2016*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada "A constituição social do sujeito docente: memórias de professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo", que tem como pesquisadora responsável Simone dos Santos Pereira, estudante da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Profa. Dra. Elizabeth Braga, a qual pode ser contatada pelo e-mail simone.pereira@usp.br ou telefone (11) 9 9394-9504. O presente trabalho tem como objetivo geral: compreender os momentos, histórias e situações que constituíram a base para a emergência do sujeito docente e os elementos que o fizeram prosseguir na carreira. Minha participação consistirá em ser entrevistado/a pela pesquisadora. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Autorizo a usar a entrevista integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Autorizo ainda que ela poderá ser utilizada pelo Memorial da E.M.E.F. Solano Trindade, pela Profa. Dra. Elizabeth Braga ou em seus projetos de Pesquisa "Memória, Narrativa e a dimensão discursiva da experiência escolar" e de Cultura e Extensão "Memórias, histórias, pertencimento: pesquisa colaborativa na escola e comunidade, formação docente e identidade local" e subsequentes. Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa preservarão o meu anonimato, caso seja de minha vontade. Declaro compreender que esta participação não comporta qualquer remuneração.

Consinto que o meu nome conste da entrevista:

Sim

Não

Nome: *Cupertino de A. Lobo dos Santos.*

Assinatura: *[Assinatura manuscrita]*

Local e data: *S. Paulo., 04 de julho 2015.*

Anexo B - Legenda da Transcrição

... pausas

(()) gestos ou detalhes do contexto

. Letras maiúsculas para falas em tom mais elevado

Anexo C – Roteiros da primeira entrevista

a. Percurso de vida

Conte um pouco da sua vida familiar, sobre seus pais, irmãos, a casa onde nasceu e cresceu.

Comente sobre as escolas que frequentou.

Comente sobre suas memórias na escola.

Qual era o papel da escola para a sua família?

Quais os momentos e pessoas marcantes até a entrada no curso de formação para o “magistério”?

b. Trajetória de formação

Como foi a sua escolha da profissão? Quais os motivos que (o)a levaram a ser professor(a)?

Como você acha que foi o seu curso de formação?

Comente sobre situações que foram marcantes e/ ou desafios durante o curso de formação.

O que é ser professor para você?

c. Experiência profissional

Como se deu sua entrada na profissão?

Como você descreve seu trabalho no início da profissão?

Você acha que sua formação o(a) preparou para a prática de sala de aula? Por quê (não)?

Por que você optou pela rede pública de ensino?

O que é a instituição escolar para você? Para você o que é a escola pública?

Como é sua relação com os estudantes hoje? O que difere do início de sua carreira?

O que você pensa de sua atuação profissional?

Como é (são) a(s) equipe(s) com que trabalha? As relações com a(s) equipe(s) dão suporte para a atividade docente?

Quais são as principais dificuldades da profissão?

O que seus pais e familiares acham de ter um(a) filho(a) professor(a)? (ou marido/esposa, irmão/irmã, etc.)

Você tem orgulho de ser professor(a)?

Você acha que a educação brasileira está em crise? Por quê?

Como você vivencia a profissão de professor? Qual o significado da profissão em sua vida?

Você teve (ou presenciou) durante a formação ou prática problemas de gênero?

Você estuda atualmente? Quais cursos ou outras atividades você realizou recentemente?

Quais são seus planos para o futuro?

Anexo D - Roteiro da segunda entrevista (em que os dois professores estavam juntos)

Como vocês chegaram ao Solano?

Os políticos, a mídia e a sociedade tendem a culpar o professor pelo fracasso dos estudantes. Vocês consideram que incorporaram esse discurso? De que forma?

Comentamos um pouco sobre a educação estar em crise. Gostaria que comentassem os problemas enfrentados por vocês e pela classe ao longo da trajetória na profissão.

Como foi (no caso do Cuper) e é (no caso da Núbia) a sua permanência no Solano? (logo após a primeira questão) / Gostariam de falar sobre problemas que tiveram aqui? E do apoio (ou não) de outros colegas, direção, coordenação?

Como veem as mudanças que a escola sofreu ao longo do seu tempo de permanência nela?

Como veem a escola hoje?

Como você percebe a escola em relação ao bairro?

Vocês destacam algumas outras atividades desenvolvidas por colegas ou pela escola como um todo - por exemplo mostras

Como veem a ligação da escola com a figura do patrono? Isso mudou ao longo do tempo?