



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Campus Presidente Prudente

TAMARA DE LIMA

**TERRITÓRIOS DO EU-PROFESSOR(A):
OLHAR-SE NO PRÓPRIO ESPELHO E ENCONTRAR OS SENTIDOS
DA PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA**

PRESIDENTE PRUDENTE
2023

TAMARA DE LIMA

**TERRITÓRIOS DO EU-PROFESSOR(A):
OLHAR-SE NO PRÓPRIO ESPELHO E ENCONTRAR OS SENTIDOS
DA PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp/Campus de Presidente Prudente, como um dos requisitos para obtenção do título de doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública.

Orientadora: Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite.

PRESIDENTE PRUDENTE

2023

L732t

Lima, Tamara

Territórios do eu-professor(a) : olhar-se no próprio espelho e encontrar os sentidos da permanência na docência / Tamara Lima. -- Presidente Prudente, 2023
256 f. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Yoshie Ussami Ferrari Leite Leite

1. Profissão docente. 2. Trabalho docente. 3. Pesquisa (auto) biográfica. 4. Permanência docente. 5. Rede estadual paulista. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Territórios do eu-professor(a): olhar-se no próprio espelho e encontrar os sentidos da permanência na docência

AUTORA: TAMARA DE LIMA

ORIENTADORA: YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela
Comissão Examinadora:

Profa. Dra. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP/Presidente Prudente

Prof. Dr. ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. FLAVINÊS REBOLO (Participação Virtual)
Universidade Católica Dom Bosco/UCDB

Profa. Dra. LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia

Profa. Dra. MARIA ISABEL DE ALMEIDA (Participação Virtual)
Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada / FACULDADE DE EDUCAÇÃO - USP

Presidente Prudente, 15 de agosto de 2023

A todos professores, especialmente da educação básica que, a despeito dos muitos desafios vivenciados cotidianamente, permanecem na profissão comprometidos com uma educação da melhor qualidade.

À memória de todos professores que faleceram vítimas da Covid-19. Eles não mais permanecem na docência, na luta cotidiana. Não podem mais resistir. Que nós que aqui estamos, possamos! Professores, presente!

AGRADECIMENTOS

À minha família

Ao meu esposo, Gunter, por compartilhar comigo essa aventura que é a vida e por acreditar em mim quando eu mesma desacreditava.

À minha mãe, Roma, para quem a oportunidade de estudar não foi dada, mas que na sua simplicidade, sem entender muito bem o que é esse “tal de doutorado”, suportou as minhas ausências de forma amorosa.

À minha irmã, Shirley, por se fazer presente mesmo à distância, pelo carinho e cuidados diários e pela colaboração na transcrição das entrevistas.

Aos professores:

À Dra. Yoshie Ussami Ferrai Leite, por acreditar e confiar no meu trabalho, por me inspirar na luta por uma educação pública da melhor qualidade, pelas orientações, preocupações e cuidados.

Aos membros titulares da banca de defesa: Dr. Elizeu Clementino de Souza, Dra. Flavines Rebolo e Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira, Dra. Maria Isabel de Almeida pela leitura atenta do material, comentários e sugestões nas bancas de qualificação e defesa.

Aos membros suplentes da banca de defesa por prontamente aceitarem o convite: Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, Dr. José Cerchi Fusari, Dra. Maria José da Silva Fernandes e Dra. Renata Portela Rinaldi.

A todos os professores do PPGE, especialmente aqueles com os quais cursei disciplinas e que trouxeram reflexões e contribuições para esta pesquisa: Dr. Alberto Albuquerque Gomes, Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho e Dr. Paulo César de Almeida Raboni.

Aos professores colaboradores da pesquisa

Por generosamente compartilharem comigo suas histórias de vida e trajetórias profissionais. Vocês trouxeram vida para esta tese!

Aos membros do GPFOPE

Amarílis da Costa Silva, Augusta Boa Sorte Oliveira Klébis, Camila Somensi, Edimar Aparecido da Silva, Jefferson Martins, João Ferreira Filho, Joane Vilela Pinto, Márcia Regina Borges, Marta Campos de Quadros, Maurício César Airolde e Simone Conceição Pereira Deák.

Obrigada pelas leituras, discussões e sugestões dadas ao longo de todo o meu percurso de pesquisa.

Aos meus amigos

Amigos são a família que a gente escolhe. Eis um clichê verdadeiro. Um agradecimento especial:

Ao Leandro Aparecido de Souza, cuja amizade é um presente do curso de doutorado. Compartilhar essa caminhada com você tornou-a mais leve e feliz. Obrigada pelas inúmeras leituras e conversas que, sem dúvida, melhor qualificaram este trabalho.

E, à Gislene Aparecida da Silva Barbosa, que com sua sabedoria, lucidez e cuidado me ajudou a manter o equilíbrio emocional e trouxe alegria aos meus dias.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Pela concessão de licença remunerada para qualificação, o que me proporcionou tempo de qualidade e tranquilidade necessários para a realização da pesquisa.

Um agradecimento especial à professora Dra. Patrícia Regina Souza pelo apoio na transcrição das entrevistas.

Neste início de milênio, a vida que busca entrar na história não é mais somente a dos notáveis, mas a de todos aqueles que, querendo tomar suas vidas na mão, se lançam nesse exercício, reservado até aqui à elite [...] Esse movimento de entrada da vida na história é, portanto, duplo e ambivalente: é aquele de todas as vidas, mas também de todos os viventes.

Gaston Pineau (2006)

RESUMO

Esta tese está vinculada à linha de pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública”, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Presidente Prudente. A discussão sobre a atratividade da carreira docente e a permanência nela relaciona-se diretamente à qualidade da educação pública. A desvalorização política, social e econômica da profissão docente acentuada nos últimos anos tem se configurado em um quadro de precarização do trabalho e a constatação de número significativo de exonerações. Por outro lado, existem aqueles professores que permanecem na carreira, resistindo às mazelas a que se encontra relegada a profissão docente. Assim, o problema que irá direcionar a nossa pesquisa encontra-se na constatação de que em um contexto de precárias condições de trabalho, baixos salários e desprestígio profissional, muitos professores permanecem na docência realizando um bom trabalho, sendo reconhecidos por seus pares e demais membros da comunidade escolar como bons profissionais, comprometidos com a educação e aparentemente realizados na profissão. Em consonância com os pressupostos da pesquisa (auto)biográfica, questiona-se: quais os sentidos atribuídos pelos professores para a sua experiência de permanência na docência? Apesar dos desafios cotidianos, como professores experientes de escolas estaduais paulistas permanecem realizando um bom trabalho? Assim, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar os sentidos atribuídos pelos professores para a sua permanência na docência. E, os objetivos específicos em: refletir sobre a constituição social e histórica da profissão docente, as permanências e desafios relacionados à profissionalização e as especificidades do trabalho docente; identificar aspectos da atratividade e do abandono da profissão docente a partir de estudos já realizados e de dados produzidos por órgãos oficiais e de pesquisa; analisar as políticas educacionais relativas à carreira do magistério na rede estadual paulista que refletem diretamente no fazer docente e nas condições de trabalho; compreender as trajetórias de escolarização, formação para a docência, ingresso e permanência no magistério a partir das histórias de vida dos professores colaboradores. Trata-se de uma pesquisa que se insere no campo epistemológico da pesquisa (auto)biográfica. O percurso metodológico incluiu a realização de Entrevistas Narrativas. Os critérios para identificação dos participantes foram o tempo de exercício no magistério, a aparente realização profissional e o comprometimento com a docência; critérios indicados pelos próprios pares, a partir de uma rede colaborativa e afetiva. Ao olhar-se no próprio espelho, de forma narrativa, os professores encontram-se consigo mesmos, em um processo de caminhar para si em que a docência se reveste de sentido. Ser e permanecer professor relaciona-se às diferentes formas com que o eu-pessoa constitui-se no eu-professor(a) a partir dos diferentes territórios que habita e experiencia. Os sentidos que sustentam o professor na docência são multifacetados e, ainda que sejam individuais e subjetivos, (entre)cruzam-se e possuem características comuns, das quais as relações interpessoais possuem um papel de destaque. Por ser um fenômeno complexo e multifacetado, a permanência na docência não tem uma correlação direta com a satisfação plena na profissão. Isso significa que os professores podem permanecer na docência realizando um bom trabalho ao mesmo tempo em que vivenciam insatisfações e aborrecimentos cotidianos, já pensaram ou pensam em desistir da docência na rede estadual paulista. Além disso, determinados elementos que compõem o cotidiano do trabalho do professor possuem um duplo papel na trajetória profissional. Ao mesmo tempo em que podem se apresentar como aspectos desafiadores ao trabalho docente, apresentam-se também como elementos de sustentação na docência.

Palavras-chave: permanência na docência; profissão docente; pesquisa (auto)biográfica; escola pública paulista.

ABSTRACT

This thesis is linked to the research line "Formation of Education Professionals, Educational Policies and Public School", which belongs to the Postgraduate Program in Education of the Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente campus. The discussion about the attractiveness of the teaching career and the permanence in it is directly related to the quality of public education. The political, social, and economic devaluation of the teaching profession, accentuated in recent years, has been configured into a framework of job instability and a significant number of dismissals. On the other side, there are those teachers who remain in their careers, resisting the evils to which the teaching profession is relegated. Thus, the problem that will guide our research is the observation that in a context of precarious working conditions, low salaries and professional discredit, many teachers remain in the profession doing a good job, being recognized by their peers and other members of the school community as good professionals, committed to education and apparently fulfilled in the profession. In line with the assumptions of (auto)biographical research, we ask: what are the meanings given by teachers to their experience of staying in teaching? In spite of the daily challenges, how can experienced teachers from public schools in São Paulo State continue doing a good job? Thus, the general objective of the research is to analyze the meanings attributed by teachers to their staying in teaching. And, the specific objectives are: to reflect on the social and historical constitution of the teaching profession, the permanence and challenges related to professionalization and the specificities of the teaching work; to identify aspects of attractiveness and abandonment of the teaching profession based on studies already done and on data produced by official and research organizations; to analyze the educational policies related to the teaching career in the state network of São Paulo that reflect directly on the teaching and working conditions; to understand the trajectories of schooling, training for teaching, entry and permanence in the teaching profession based on the life stories of the collaborating teachers. This is a research that falls within the epistemological field of (auto)biographical research. The methodological route included Narrative Interviews. The criteria for the identification of the participants were the time they had been teaching, their apparent professional accomplishment and their commitment to teaching; these criteria were indicated by their own peers, from a collaborative and affective network. When looking at themselves in the mirror, in a narrative way, teachers find themselves, in a process of walking towards themselves in which teaching takes on meaning. Being and remaining a teacher is related to the different ways in which the "I-person" is constituted in the "I-teacher" from the different territories he/she inhabits and experiences. The meanings that support the teacher in teaching are multifaceted and, even though they are individual and subjective, they (inter)sect and have common characteristics, of which interpersonal relations have a prominent role. Because it is a complex and multifaceted phenomenon, remaining a teacher does not have a direct correlation with full satisfaction in the profession. This means that teachers, who can remain in the teaching profession doing a good job and, simultaneously, experiencing dissatisfaction and daily hassles, have already thought about or are considering giving up teaching in the São Paulo state system. Besides that, certain elements that make up the daily work of the teacher have a double role in the professional trajectory. At the same time that they can present themselves as challenging aspects to the teaching work, they also present themselves as sustaining elements in teaching.

Keywords: permanence in teaching; teaching profession; (auto)biographical research; public school in São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vínculo funcional dos professores na rede pública - 2021.....	73
Figura 2 - Segunda Graduação (I).....	77
Figura 3 - Segunda Graduação (II).....	77
Figura 4 - Cumprimento da Lei do Piso nas redes estaduais - abril/2019.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição das teses e dissertações selecionadas (2000-2019)	24
Quadro 2 - Fases principais da entrevista narrativa	61
Quadro 3 - Participantes da pesquisa	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento quantitativo de teses e dissertações (2000-2019)	23
Tabela 2 - Vínculo funcional dos professores na rede pública (2011 e 2021)	72
Tabela 3 - Cursos presenciais de licenciatura com maior número de matrículas (2019)	100
Tabela 4 - Cursos EaD de licenciatura com maior número de matrículas (2019).....	101
Tabela 5 - Exonerações anuais de PEB I e II na rede estadual paulista (2017-2021)	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP	Avaliação da Aprendizagem em Processo
APE	Associação Parceiros da Educação
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APM	Associação de Pais e Mestres
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPL	Aula de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BR	Bonificação por Resultados
CAPES	Coordenação de Pessoal de Nível Superior
CEEJA	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CF	Constituição Federal
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COE	Coordenador de Organização Escolar
CPP	Centro do Professorado Paulista
DE	Diretoria de Ensino
DERPP	Diretoria de Ensino - Região de Presidente Prudente
DF	Distrito Federal
DPME	Departamento de Perícias Médicas
EaD	Educação a Distância
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EN	Entrevista Narrativa
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

FCAV	Fundação Carlos Alberto Vanzolini
FCC	Fundação Carlos Chagas
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GEDOMGE	Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero
GPFOPE	Grupo de Pesquisa de Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar
IAMSPE	Instituto de Assistência Médica do Servidor Público Estadual
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IES	Instituição de Ensino Superior
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IP	Instituto Península
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MMR	Método de Melhoria de Resultados
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAP	Plano de Ação Participativo
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNP	Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico
PCR	Plano de Carreira e Remuneração
PDCA	Plan-Do-Check-Act
PEB I	Professor da Educação Básica I
PEB II	Professor da Educação Básica II
PEC/FORPROF	Programa Especial de Formação Pedagógica Superior
PECSP	Programa Educação Compromisso de São Paulo
PEI	Programa Ensino Integral
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PQE	Programa Qualidade da Escola
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSPFE	Programa São Paulo Faz Escola
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
QAE	Quadro de Apoio Escolar
QM	Quadro do Magistério
QSE	Quadro da Secretaria da Educação
REDEFOR	Rede de Formação de Professores
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SESI	Serviço Social da Indústria
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAT	Unidade de Análise Temática
UD	Unidade Descritiva
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 EU-PESQUISADORA E A PESQUISA QUE SE FEZ AO CAMINHAR.....	17
2 PERCURSOS DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	34
2.1 O PARADIGMA NARRATIVO-AUTOBIOGRÁFICO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....	35
2.2 AS NARRATIVAS E OS TERRITÓRIOS DO EU-PROFESSOR(A).....	53
2.3 ENTREVISTA NARRATIVA.....	59
2.4 ANÁLISE COMPREENSIVA-INTERPRETATIVA.....	64
3 A PROFISSÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DO MAGISTÉRIO.....	67
3.1 A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: PERMANÊNCIAS E DESAFIOS.....	69
3.2 EU-PROFESSOR(A): OLHANDO O MAGISTÉRIO NO PRÓPRIO ESPELHO.....	85
4 PROFISSÃO DOCENTE: ATRATIVIDADE E ABANDONO.....	96
4.1 QUEM QUER SER PROFESSOR(A)?.....	97
4.2 ADEUS, DOCÊNCIA!.....	105
5 O TERRITÓRIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA REDE ESTADUAL PAULISTA.....	112
5.1 GERENCIALISMO, MERITOCRACIA E RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE.....	113
6 TERRITÓRIOS DO EU-PROFESSOR(A).....	125
6.1 EU-PROFESSOR(A): TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS.....	125
6.1.1 Professora Amarílis.....	127
6.1.2 Professor André.....	131
6.1.3 Professora Célia.....	135
6.1.4 Professora Maria Solange.....	139
6.1.5 Professora Nédia.....	143
6.1.6 Professora Regina.....	146
6.2 TERRITÓRIOS (ENTRE)CRUZADOS.....	150
7 O ESPELHO DO MAGISTÉRIO E OS TERRITÓRIOS DA PERMANÊNCIA.....	161
7.1 PISANDO EM TERRITÓRIOS ÁRDUOS: ENTRE A DESISTÊNCIA E A PERMANÊNCIA.....	162
7.1.1 Ingresso no magistério.....	163

7.1.2 Formação docente.....	170
7.1.3 Condições de trabalho.....	181
7.1.4 Escola pública.....	199
7.1.5 Estudantes.....	208
7.2 FICO OU VOU-ME EMBORA?.....	217
7.3 SENTIDOS DA PERMANÊNCIA: UMA SÍNTESE POSSÍVEL.....	222
8 TERRITÓRIO DE PASSAGEM: ENTRE PARTIDAS E CHEGADAS.....	234
REFERÊNCIAS.....	239
APÊNDICES.....	252
A TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	252
B ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	255

1 EU-PESQUISADORA E A PESQUISA QUE SE FEZ AO CAMINHAR

[...] nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas. Às vezes, isso significa que nossas histórias sem nome, e talvez secretas, vêm à luz assim como aquelas de nossos participantes. Esse confrontar de nós próprios em nosso passado narrativo torna-nos vulneráveis como pesquisadores, pois transforma histórias secretas em histórias públicas.

Clandinin e Connelly

A pesquisa, a qual o leitor terá acesso nas próximas páginas, traz à tona narrativas de vida de professores, suas trajetórias formativas e profissionais. Histórias individuais, mas também coletivas, que nos atravessam enquanto educadores. Mas por que trabalhar com histórias de vida e por que escolhi a temática da permanência no magistério na rede estadual paulista? Como eu, enquanto pesquisadora narrativa em constituição, relaciono-me com esta pesquisa?¹

No primeiro ano do curso de doutorado passei pela arguição do meu projeto de doutorado no Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Trata-se de uma atividade obrigatória para mestrandos e doutorandos. E, ao ser perguntada pela professora Dr.^a Leny Rodrigues Martins Teixeira sobre o porquê do trabalho com a temática do abandono e a permanência, se aquilo tinha a ver com a minha história, eu senti dificuldade em emitir uma resposta satisfatória, não para a banca, mas para mim mesma. Na época, isso mexia com memórias que me provocavam uma série de sentimentos distintos. Talvez eu não quisesse confrontar-me comigo mesma, tornar-me visível e vulnerável.

Depois do Seminário de Pesquisa, ao menos tive a clareza de que realizava essa pesquisa, em parte, para encontrar-me comigo mesma, em um movimento de *caminhar para si* (Josso, 2010) para buscar na história do outro, respostas para minhas angústias e questionamentos pessoais e para o fato de ter me exonerado do cargo de professora na rede estadual paulista no ano de 2012. Acredito que a pesquisa com narrativas de histórias de vidas é um processo de visibilização dos sujeitos – pesquisador e colaboradores –, momento de confrontar-se e vulnerabilizar-se.

E, qual foi a minha surpresa quando no segundo ano do doutorado, ao realizar a minha primeira Entrevista Narrativa (EN) investigando a trajetória escolar e profissional de uma professora aposentada, ainda em exercício, no âmbito da disciplina oferecida pela professora

¹ Fiz a opção por escrever esta tese na primeira pessoa do singular, mas, por vezes, utilizo a primeira pessoa do plural nos momentos em que faço referência ao conjunto de professores e/ou pesquisadores, incluindo-me neles.

Dra. Renata Portela Rinaldi intitulada “Formação de professores: dimensões histórica, ética, cognitiva e de desempenho” pude entender realmente o significado de “entrecruzamento”, “singular” e “universal”, termos caros à pesquisa (auto)biográfica. No momento em que tomei contato com a história da professora, percebi que aquela trajetória se imbricava à minha. Aprendi o sentido real dos termos que conhecia pelas leituras que até então havia realizado. É importante que se registre que foi com muita satisfação que realizei essa primeira entrevista, sobretudo porque se trata de uma pessoa muito querida e que, entendendo minha condição de inexperiente na realização de uma EN, tratou-me com muito carinho e respeito, proporcionando-me a segurança que necessitava naquele momento, fortalecendo-me para o caminho que ainda deveria trilhar na busca por outras narrativas, outras histórias de vida de professores.

Realizadas essas considerações iniciais, o tema dessa pesquisa surgiu a partir de minhas vivências como professora de História em início de carreira. Eu me mudei da cidade de Franca/SP para Presidente Prudente/SP para assumir o cargo de professora efetiva na rede estadual por conta de aprovação em concurso público ocorrida em 2010 – ano em que concluí meu mestrado em História e Cultura Social pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* de Franca. Depois de cerca de mais de dois anos trabalhando na rede estadual paulista eu me exonerei do cargo docente ao qual ocupava. Ao longo da minha trajetória fui presenciando amigos e familiares, ótimos professores, fazerem o mesmo.

Apesar de ter me exonerado do cargo na rede estadual, continuei trabalhando na área da educação, assim como ocorre com muitos outros professores (Pagani, 2019). Mas, paralelamente, estudava para prestar concurso em outras áreas, pois tinha dúvidas se queria permanecer na educação. Cheguei a trabalhar no Departamento de Cultura da prefeitura municipal de Jaboticabal/SP como Agente Cultural na área de História, atuei como professora em escolas particulares e fui orientadora educacional *on-line* no curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ofertado pela Unesp, em parceria com a Rede de Formação de Professores (Redefor) vinculada à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP)² nos anos de 2014 e 2015. Durante a atuação nesse curso minha vontade de cursar o doutorado em Educação foi despertada. Ainda que não tivesse clareza sobre um tema de pesquisa, sabia que queria investigar o professor, seu trabalho, sua formação, ou algo nesse sentido.

² A Secretaria da Educação era conhecida pela sigla SEE-SP até a promulgação da Resolução SE n. 18/2019 quando a sigla passou a ser Seduc-SP. A sigla SEE-SP aparece ao longo do trabalho em razão da grafia utilizada pelos autores com os quais dialogo.

No ano de 2017, solicitei à professora Dra. Renata Portela Rinaldi – a quem eu conheci no período em que atuei como orientadora educacional *on-line*³ – que me permitisse cursar a disciplina que ela iria ministrar no PPGE sobre formação de professores no primeiro semestre como estudante ouvinte. Nessa disciplina tomei contato com vários textos que tinham como foco o professor, sua formação, trabalho, saberes etc. Mas o que mais me chamou a atenção foram os textos acerca do mal-estar e bem-estar docente e a metodologia das histórias de vida.

Esses temas despertaram-me para (re)pensar a minha própria trajetória escolar, acadêmica e profissional, meu início de carreira, a exoneração e a continuidade na área da educação. A partir daí comecei a elaborar meu projeto de pesquisa com o intuito de abordar três momentos na vida do professor: tornar-se professor, permanecer e abandonar a profissão. Mas naquele ano, 2017, meu pai, que já estava doente há alguns anos veio a falecer e eu decidi adiar a tentativa de ingresso no doutorado, participando do processo seletivo no ano seguinte e conseguindo a aprovação.

A discussão sobre a atratividade da carreira docente e a permanência nela relaciona-se diretamente à qualidade da educação pública. Conforme apontam alguns estudos (Alarcão, 2001; Cortesão, 2002; Hargreaves, 2004; Imbernón, 2000; Marcelo García, 2001; entre outros) ser professor na sociedade contemporânea é algo complexo, exige que o profissional mobilize saberes que ultrapassem o conhecimento dos conteúdos curriculares para que tenha uma prática contextualizada e condizente com o meio em que atua. Trabalhar com um público heterogêneo e oferecer uma aprendizagem significativa que atenda aos alunos em suas diferenças é um desafio que está posto e torna-se mais difícil em escolas com salas de aula lotadas.

Paralelamente, os professores se veem alijados de sua autonomia para exercer seu ofício frente a pressão pelo alcance de bons resultados em avaliações de larga escala – aliada a uma política de bonificação –, cuja eficácia enquanto instrumento avaliativo que contribua para a melhoria da aprendizagem é algo discutível. Frequentemente se veem culpabilizados por pais, gestores e administração pública pelo fracasso escolar de seus alunos. Devido aos baixos salários, enfrentam jornadas de trabalho extensas e que não se restringem à sala de aula. O estudo de Oliveira e Vieira (2010), por exemplo, revelou que 47% dos professores sempre levam atividade para casa e 24% o fazem frequentemente.

Assim, podemos dizer que o trabalho docente é de natureza especialmente complexa e os desafios para o exercício da profissão têm se intensificado cada vez mais com o passar dos anos. Muitas vezes, a formação inicial não é suficiente para munir o professor de subsídios que

³ A professora atuou como coordenada do curso de pós-graduação anteriormente citado.

deem conta da superação desses desafios. Ao mesmo tempo, verifica-se um quadro permanente e crescente de precarização das condições de trabalho (jornadas de trabalho extensas, baixos salários, por exemplo) principalmente quando comparadas ao exercício de outras profissões, o que leva a um desprestígio social da carreira e a uma dificuldade em manter a autoestima para aqueles que já estão imersos nela, prejudicando a atratividade e a permanência dos professores no magistério.

A desvalorização política, social e econômica da profissão docente nos últimos anos tem configurado um quadro de precarização do trabalho e a constatação de número significativo de exonerações. Para exemplificar, a pesquisa de Lapo (1999) acerca da evasão docente no magistério público do estado de São Paulo revelou que, no período de 1990 a 1995, verificou-se um aumento de 300% no número de exonerações. Em um estudo mais recente, Pagani (2019) aponta que aproximadamente 3000 docentes exoneraram o cargo a cada ano na rede estadual paulista no período de 2012 a 2017.

Dentre os motivos fomentadores da exoneração compareceram os baixos salários, as precárias condições de trabalho, a insatisfação e o desprestígio profissional (Lapo, 1999). Pagani (2019) relaciona os pedidos de exoneração ao contexto de desprofissionalização da categoria advindo sobretudo a partir da década de 1990 com as reformas neoliberais, responsáveis pela flexibilização das condições de trabalho, sucateamento salarial e acúmulo de funções administrativas. A pesquisa revelou, ainda, que muitos professores deixaram de trabalhar na rede pública estadual de ensino, mas continuaram a trabalhar em outras redes.

Por outro lado, temos aqueles professores que permanecem na carreira, resistindo às mazelas a que se encontra relegada a profissão docente. Esse contexto me conduziu à indagação sobre as motivações para a permanência na profissão docente, problema central da pesquisa. Inicialmente, pensei na realização de um estudo que abordasse os fenômenos do abandono e da permanência conjuntamente, mas, a partir de um levantamento bibliográfico realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), observei que a temática “abandono da profissão docente” já é bastante investigada, inclusive no âmbito da rede estadual (Lapo, 1999; Lemos, 2009) e com estudos recentes (Pagani, 2019). Por outro lado, as pesquisas que se debruçaram sobre a temática da permanência no magistério apresentam-se em menor número. Assim, fui percebendo a necessidade de pesquisas que investigassem o lado oposto do abandono docente, ou seja, a permanência.

Este estudo relaciona-se, talvez, ao encanto com a profissão docente. Quer dizer, o que compõe o encantamento da docência que faz com que indivíduos queiram se tornar professor e

permaneçam na profissão? Por outro lado, será que esses professores permanecem na docência somente por motivações relacionadas a questões econômicas? Como por exemplo, ter um emprego efetivo, dificuldade e insegurança em buscar outra profissão etc.? Quais são as formas encontradas pelos professores para permanecerem no magistério em um contexto de desvalorização e precarização da profissão?

Diante da complexidade da existência e da experiência humana, não é possível encontrar respostas universais a essas questões que emergem quando se aborda o fenômeno da permanência na profissão docente, sendo impossível a criação de um modelo teórico único que o explique. Assim, na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, o que tencionamos é buscar os sentidos que diferentes professores atribuem à sua profissão e à consequente permanência nela.

Em palestra proferida no formato de Aula Magna no PPGE da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste/Presidente Prudente)⁴, a professora Dra. Maria Amélia Santoro Franco (2021) iniciou sua fala comentando as pesquisas realizadas sobre o fracasso escolar. Imediatamente já fiquei atenta, pois fracasso e sucesso escolar havia sido tema de uma aula que ministrei a título de prova didática em concurso público realizado para ingresso como professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo⁵ (IFSP). O fracasso escolar também foi tema de um artigo que escrevi juntamente com um amigo, Leandro Aparecido Souza, também doutorando no PPGE, na disciplina “Teoria Histórico-cultural, educação escolar e escola-comunidade” ministrada pelo professor Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho⁶.

Mas o que a professora disse e que muito me chamou a atenção foi que as pesquisas sobre o fracasso escolar identificavam que as crianças das classes populares estavam entre aquelas que mais fracassavam nos estudos e as pesquisas educacionais tentavam identificar as causas desse fenômeno. O pesquisador Bernard Charlot, por sua vez, inverteu essa lógica e buscou entender porque, por outro lado, muitas crianças das classes populares não fracassavam. Imediatamente relatei a fala da professora com a minha pesquisa e questioneei-me se eu também não estava invertendo, de certa forma, uma lógica.

Quer dizer, muitas são as pesquisas sobre o abandono docente – que não deixa de ser um fracasso do ponto de vista dos nossos sistemas e redes de ensino, bem como das políticas

⁴ Ocorrida no dia 25 de março de 2021, a partir das 16h pela plataforma *google meet*, em razão da suspensão das atividades presenciais decorrente da pandemia da Covid-19.

⁵ Tendo sido aprovada nesse concurso, entrei em efetivo exercício no dia 07 de outubro de 2019 como professora do curso de Licenciatura em Pedagogia no IFSP, *campus* Presidente Epitácio.

⁶ Esse artigo foi publicado na Revista *Colloquium Humanarum* no ano de 2020. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/issue/view/190>

educacionais e de formação de professores – e que tentam identificar suas causas. Mas poucas são aquelas que se dedicaram a pesquisar o porquê, apesar da notória falência do Estado brasileiro em oferecer boas condições de trabalho aos nossos professores, muitos se mantêm na profissão. E, mais do que isso, realizam um trabalho de boa qualidade, compromissados com a formação de seus estudantes e com a educação pública.

Parto do pressuposto de que gostar de ser professor é uma condição primeira e fundante da permanência na docência, mas é importante ressaltar que não tenciono trazer à tona uma concepção romântica e idealizada da profissão docente como forma de desresponsabilização do Estado acerca das condições de trabalho dos professores. É necessário que se entenda como e em quais condições os professores permanecem na carreira, ao mesmo tempo em que lidam com a desvalorização e precarização do trabalho docente, acentuada nas últimas décadas. A alta rotatividade de professores nas escolas aliada à não permanência dos professores na profissão, tem sido apontada como uma dificuldade ao bom desempenho das políticas educacionais (Esteve, 1999; Oliveira, 2004).

A trajetória vivenciada, à qual compartilhei brevemente e resumidamente, conduziu-me à decisão de escrever uma tese com foco na permanência no trabalho docente a partir das narrativas dos próprios professores, de suas histórias de vida. Espero que esse trabalho contribua para que possamos (re)pensar as políticas públicas em relação à carreira docente, no sentido de quais aspectos devem ser valorizados, o que é preciso ser feito para tornar a carreira mais atrativa e menos suscetível ao abandono, algo que inevitavelmente reflete na qualidade da educação pública. É um desejo que cada vez mais as histórias de permanência na profissão prevaleçam sobre as histórias de abandono.

Acredito que escrevi essa tese por acreditar naquilo que Freire (1996) chama de “a boniteza” da prática docente. Quer dizer, o que compõe a boniteza, o encantamento da profissão docente, que faz com que indivíduos queiram se tornar professores e permaneçam na profissão? E, se esse encantamento existe, quando é e por que ele se perde? Sanfelice (2019), em uma roda de conversa ocorrida na Unesp⁷, nos disse que perder a utopia é a primeira derrota do educador, pois a educação vive de utopia. Utopia essa, não no sentido de algo inalcançável, mas de algo que possui existência e se coloca à frente, no futuro, onde efetivamente podemos chegar. O que fazer para que o educador não perca a utopia?

⁷ Intitulada “Educação de qualidade: sonhos, realidade e resistência”, ocorrida no dia 25 de abril de 2019 no Anfiteatro I da Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT)/Unesp com o professor Dr. José Luís Sanfelice, à época, professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Esse foi o contexto e as questões que permearam a construção desta tese. E, com o intuito de verificar como a temática permanência na profissão docente tem sido investigada nos últimos anos, quais os pontos de convergência e divergência em relação à minha pretensão de pesquisa, realizei um estudo do tipo “estado do conhecimento” (Romanowski; Ens, 2006). Essa investigação foi norteada pelos procedimentos metodológicos descritos por Lima e Miotto (2007). Consistiu, inicialmente, de um levantamento realizado junto às bases de dados da BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Os critérios orientadores da coleta de dados seguiram quatro parâmetros: temático, linguístico, fontes e cronológico (Lima; Miotto, 2007). Tais parâmetros foram utilizados como filtros nos campos de busca oferecidos pelos sites, que se distinguem entre si. Com relação ao parâmetro temático, que diz respeito às obras que apresentam temas correlatos à nossa pesquisa, defini as seguintes palavras-chave como estratégia de busca: perman* AND (docente OR professor OR docência OR magistério)⁸. O parâmetro linguístico escolhido foi o idioma português, uma vez que a intenção foi mapear a presença de estudos nacionais sobre o assunto. As fontes selecionadas foram teses e dissertações acadêmicas – excetuando-se as dissertações produzidas no âmbito de mestrados profissionais – no período de 2000 a 2019, sendo esse o intervalo de tempo definido como parâmetro cronológico.

A partir dos trabalhos encontrados, iniciei a etapa das leituras sucessivas do material, a saber, leitura de reconhecimento do material bibliográfico, leitura exploratória e seletiva, a fim de proceder a uma primeira seleção dos trabalhos que interessavam para a pesquisa (Lima, Miotto, 2007). Essas etapas ocorreram mediante a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. A Tabela 1 apresenta o total de trabalhos encontrados a partir desses procedimentos:

Tabela 1 - Levantamento quantitativo de teses e dissertações (2000-2019)

BASE DE DADOS	TRABALHOS ENCONTRADOS		TOTAL	TRABALHOS SELECIONADOS		TOTAL
	D	T		D	T	
BDTD	2.642	1.029	3.671	9	4	13
Capes	1.071	442	1.513	10	5	15
TOTAL	3.713	1.471	5.184	19-7* = 12	9-4* = 5	17

Fonte: dados sistematizados pela autora em que D = Dissertação e T = Tese.

* = número de trabalhos que se repetiram em ambas bases de dados.

⁸ O uso do “*” é uma estratégia conhecida como truncamento e recupera diferentes termos a partir do radical pesquisado; assim, “perman*” pode buscar os termos permanência, permanecer, permanecem, etc. Já sobre o uso dos operadores booleanos, “AND” recupera somente os materiais que contenham todos os termos da busca e “OR” recupera materiais que contenham ao menos um dos termos pesquisados.

Conforme observa-se na Tabela 1, encontrei na BDTD um total de 3.671 produções a partir da estratégia de busca construída, sendo 2.642 dissertações e 1.029 teses, das quais selecionei nove dissertações e quatro teses para leitura aprofundada e fichamento. Já no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, encontrei um total de 1.513 produções, sendo 1.071 dissertações e 442 teses, das quais selecionei dez dissertações e cinco teses para leitura aprofundada e fichamento.

A diferença do quantitativo de produções encontradas nas duas bases estão relacionadas às características das plataformas. Na BDTD somente foi possível a utilização do filtro cronológico (2000-2019). Assim, de um total inicial de 3.755 resultados, obteve-se, após a utilização do filtro, 3.671 resultados. Já no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, após um resultado inicial de 2.488 trabalhos, com a utilização dos filtros “Tipo” (mestrado e doutorado), “Ano” (2000-2019), “Grande Área do Conhecimento” (Ciências Humanas) e “Área do Conhecimento” (Educação), obtive 1.513 resultados.

É importante ressaltar que, dentre o total de trabalhos selecionados, 11 deles se repetiram em ambas as bases de dados, sendo sete dissertações e quatro teses; duas dissertações somente compareceram na BDTD e três dissertações e uma tese somente compareceram no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Dessa forma, ao todo foram localizados 17 trabalhos, sendo 12 dissertações e cinco teses. A descrição completa dos trabalhos selecionados encontra-se no Quadro 1:

Quadro 1 - Descrição das teses e dissertações selecionadas (2000-2019)

ANO	BASE DE DADOS	TIPO	TÍTULO	AUTOR	IES
2002	Capes	D	(Re)significando a profissão docente: motivos que levam os professores e as professoras permanecerem no magistério e suas implicações na constituição da identidade profissional	ZATTERA, M. N ⁹ .	UNISINOS
2008	BDTD e Capes	T	Docência: elementos de sustentação	FERREIRA, D. B.	USP
2009	BDTD e Capes	T	Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional	LEMOS, J. C. G.	PUC/SP

⁹ Não tive acesso à dissertação de Zattera (2002), pois ela não está disponível *on-line*. Entrei em contato com a autora que me enviou uma versão diferente que foi publicada como livro intitulada “Profissão docente: busca de novos significados”. Expliquei que necessitava da dissertação na versão original e a autora se comprometeu a me enviar uma cópia, mas não o fez.

2009	BDTD e Capes	D	Sonhando com o ideal, pisando no real, fazendo o possível: trabalho e vida de professores comprometidos com a profissão docente há mais de 30 anos	FREUND, C. S.	PUC/RJ
2010	BDTD	D	A permanência na carreira do professor de Ciências: uma leitura baseada em Charlot	OGO, M. Y.	UEL
2011	BDTD e Capes	D	O trabalho docente de professores de Química: evadir, resignar ou persistir?	SILVA, F. K.	UNISUL
2013	BDTD e Capes	T	A permanência e o abandono da profissão docente entre professores de matemática	PAZ, M. L.	UFMG
2015	Capes	D	Fatores que influenciam os professores iniciantes a permanecerem na carreira docente	ZURLO, B. T. C. P. B.	PUC/RJ
2016	Capes	D	A permanência dos professores de educação física na carreira docente: o que muda ao longo do tempo?	RESENDE, F.	UFSJ
2016	Capes	T	Aposentadorias docentes: a permanência no magistério como um projeto de vida	IÓRIO, M. C. F.	PUC/RJ
2016	BDTD e Capes	D	Egressos do PIBID/UECE dos subprojetos de Ciências Biológicas, Física e Química: onde atuam e o que pensam sobre a permanência na docência?	SOMBRA, C. G.	UECE
2017	BDTD e Capes	D	Discurso e docência: efeitos de sentido da permanência em uma escola pública	LIMA, M. S. S.	UFRGS
2017	BDTD e Capes	D	Por que os professores permanecem na profissão? Trajetórias de professores do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo	PEREIRA, S. S.	USP
2017	BDTD e Capes	T	Professores da educação profissional: reflexões sobre a formação e permanência na docência	CASTRO, C. G. F. da S. de.	PUC/SP
2017	BDTD e Capes	D	Resistência e microabandonos na constituição da subjetividade docente	FREITAS, A. M.	UNIFESP
2018	BDTD	D	As histórias de vida de jovens professores de Física: a contradição entre os fatores de permanência e evasão em escolas públicas	SILVA, R. P.	USP
2018	BDTD e Capes	D	Permanecer ou evadir da docência? Estudo sobre perspectivas de professores iniciantes egressos do PIBID UECE	CAVALCANTE, M. M. da S.	UECE

Fonte: dados sistematizados pela autora, em que D = Dissertação e T = Tese.

Após a seleção do material, iniciei a fase de leitura reflexiva ou crítica que consiste no “estudo crítico do material orientado por critérios determinados a partir do ponto de vista do autor da obra, tendo como finalidade ordenar e sumarizar as informações ali contidas” (Lima; Miotto, 2007, p. 41). Nessa etapa, senti a necessidade de construir um Instrumento¹⁰ para a sistematização dos dados, uma espécie de “roteiro orientador para leitura e fichamento”. O Instrumento elaborado difere do exemplo proposto por Lima e Miotto (2007, p. 42), uma vez que as próprias autoras indicam que “seus campos podem ser ampliados ou reduzidos, conforme o pesquisador sinta necessidade, ou dependendo da quantidade de informações que o objeto de pesquisa demande”. Sendo assim, o Instrumento, ao qual intitulei “Roteiro para análise de teses e dissertações” foi composto por 3 partes:

- a) Identificação da obra: ano, tipo (dissertação ou tese), Instituição de Ensino Superior (IES), título, autor, orientador, linha de pesquisa e palavras-chave;
- b) Resumo: resumo da dissertação/tese;
- c) Fichamento: problema, objetivos, abordagem metodológica, procedimentos metodológicos, participantes, espaço geográfico, recorte temporal, referencial teórico e resultados obtidos.

Realizada a leitura crítica e os fichamentos, iniciei a fase da leitura interpretativa, que “tem por objetivo relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta [...] O critério norteador nesse momento é o propósito do pesquisador” (Lima; Miotto, 2007, p. 41). A intenção foi mapear e analisar os trabalhos sobre permanência docente identificando como o tema vem sendo estudado ao longo dos últimos anos a fim de melhor embasar a pesquisa e diferenciá-la daquilo que já foi investigado.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 1 percebe-se que houve um maior número de trabalhos selecionados nos anos de 2016 (duas dissertações e uma tese) e 2017 (três dissertações e uma tese). Entre os anos de 2015 a 2018 sempre compareceram pesquisas, o que pode ser indicativo da importância e interesse que a temática vem despertando nos pesquisadores da área de Educação nos últimos cinco anos.

Pela análise das IES de onde provém as teses e dissertações, percebe-se que existe uma distribuição geográfica dessa produção entre quatro regiões do país, localizadas em sete estados, a saber: Ceará (2), Minas Gerais (2), Paraná (1), Rio de Janeiro (3), Rio Grande do Sul (2), Santa Catarina (1) e São Paulo (6). Existe um predomínio das produções na região sudeste,

¹⁰ Esse Instrumento foi elaborado com base em documento gentilmente cedido por Gesilane Maciel José, construído durante sua pesquisa de doutorado intitulada “Entre os muros e grades da prisão: o trabalho do professor que atua nas ‘celas de aula’”, defendida em 2019.

constituída pelos estados que concentram o maior número de programas de pós-graduação¹¹, com destaque para os estados do Rio de Janeiro e São Paulo, responsáveis por pouco mais da metade da produção selecionada. Dentre as pesquisas que encontrei com foco na permanência do professor na profissão, somente duas delas referem-se especificamente à permanência na docência no âmbito da rede estadual paulista. Tratam-se das pesquisas de Lemos (2009) e Silva (2018a).

Ainda que Lemos (2009) tenha analisado a permanência e o abandono da profissão docente na rede estadual paulista, o que, em parte, está em consonância com a minha proposta de pesquisa, trabalhou com entrevistas semiestruturadas com dois grupos de 34 docentes cada: um deles composto por professores que abandonaram o magistério e, o outro, por professores que deixaram a sala de aula para exercerem a função de diretores de escola, também na rede estadual paulista, no ano de 2006. Tal procedimento metodológico difere daquele pensado para esta pesquisa. Além disso, nesse trabalho, de certa forma, a permanência na carreira está atrelada à mudança de cargo de professor para diretor, o que, definitivamente não é o foco do meu estudo.

A pesquisa de Silva (2018a) trabalhou com a contradição entre os fatores de permanência e evasão em escolas estaduais de São Paulo, o que, em parte, também está em conformidade com a temática aqui proposta. No entanto, na pesquisa em tela o pesquisador teve como foco um grupo específico: professores iniciantes (até cinco anos de ingresso no magistério) licenciados em Física pelo Instituto de Física da Universidade de São Paulo (USP) e trabalhou com entrevistas semiestruturadas, de cunho autobiográfica.

Embora o estudo de Ferreira (2008) tenha sido realizado com professores que cursavam uma disciplina de pós-graduação em uma universidade pública localizada na cidade de São Paulo, seus colaboradores ministravam aulas de Química, Física e Biologia na rede pública e particular de ensino, tanto na educação básica quanto no ensino superior e cursos pré-vestibulares. Já a metodologia que a autora utiliza, narrativas de histórias de vida, converge com a proposta por esta pesquisa. Contudo, a pesquisadora embasou-se primeiramente em narrativas escritas e, posteriormente, em entrevistas semiestruturadas, o que diverge dos dispositivos de pesquisa que utilizamos.

Os demais estudos referem-se à permanência de professores na rede pública (municipal, estadual e federal) e particular do Rio de Janeiro (Freund, 2009; Iório, 2016); rede pública estadual do Paraná (Ogo, 2010), Belo Horizonte (Paz, 2013) e Espírito Santo (Castro, 2017);

¹¹ De acordo com dados do ano de 2018 da Capes. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em 14 abr. 2020.

instituição particular na cidade de Curitiba (Zurlo, 2015), rede pública de São João Del-Rei (Resende, 2016), município de São Paulo (Pereira, 2017), rede pública estadual da cidade de Porto Alegre (Lima, 2017).

Dentre os trabalhos analisados, nove deles focalizam grupos específicos de professores quanto à disciplina que ministravam ou curso de graduação em licenciatura dos quais são egressos (Cavalcante, 2018; Ferreira, 2008; Ogo, 2010; Paz, 2013; Resende, 2016; Silva, 2011; Silva, 2018a; Sombra, 2016; Zurlo, 2015). Quanto ao tempo de experiência profissional, quatro pesquisas tiveram como foco o professor recém-egresso da graduação ou iniciante no magistério (Cavalcante, 2018; Silva, 2018a; Sombra, 2016; Zurlo, 2015). Somente duas pesquisas analisaram a permanência de professores experientes, em estágio mais avançado na carreira, prestes a se aposentarem. Freund (2009) analisou a permanência de professores com mais de 30 anos de experiência docente que se encontravam ainda entusiasmados com o trabalho. Já Iório (2016) entrevistou professores na faixa etária entre 50 e 69 anos de idade que haviam dado entrada em seus respectivos processos de aposentadoria no ano de 2015.

Todas as teses e dissertações analisadas ancoram-se na abordagem qualitativa. Alguns pesquisadores especificam essa abordagem declarando que seus estudos possuem cunho interpretativo (Ogo, 2010), exploratório (Sombra, 2016), estudo de caso (Lima, 2017) e empírico (Cavalcante, 2018). Quanto aos instrumentos de pesquisa utilizados, com exceção de cinco pesquisas (Cavalcante, 2018; Freitas, 2017; Lima, 2017; Sombra, 2016; Zurlo, 2015), todas as demais utilizam-se de entrevistas semiestruturadas. Compareceram nos estudos, ainda, questionários (Castro, 2017; Cavalcante, 2018; Freitas, 2017; Silva, 2011; Sombra, 2016; Zurlo, 2015), narrativas de história de vida na forma escrita (Ferreira, 2008), grupo focal (Zurlo, 2015), depoimentos (Lima, 2017) e, na pesquisa de Cavalcante (2018), a realização de conversa individual, mediada por um estudo de caso, levantamento bibliográfico e análise documental.

O levantamento bibliográfico realizado me permitiu ter um panorama geral acerca das produções de teses e dissertações que versam sobre a permanência na profissão docente, os objetivos, referenciais teórico-metodológicos, professores participantes, resultados obtidos etc. Pude notar divergências e convergências com a pesquisa que realizo e, ainda que os estudos sobre a temática tenham comparecido nas produções, acredito que minha proposta difere das demais em razão da problemática de pesquisa, objetivos e metodologia, apresentados na sequência, o que aponta também para o caráter de ineditismo do estudo.

O problema que direcionou esta pesquisa encontra-se na constatação de que em um contexto de precárias condições de trabalho, baixos salários e desprestígio profissional, muitos professores permanecem na docência realizando um bom trabalho, sendo reconhecidos por seus

pares e demais membros da comunidade escolar como bons profissionais, comprometidos com a educação e aparentemente realizados na profissão. Assim, em consonância com os pressupostos da pesquisa (auto)biográfica, questiona-se: quais os sentidos atribuídos pelos professores para a sua experiência de permanência na docência? Apesar dos desafios cotidianos, como professores experientes de escolas estaduais paulistas permanecem realizando um bom trabalho? Pretendeu-se entender porque e de que forma os professores permanecem no exercício da docência tendo em vista um contexto que não tem se mostrado atrativo para esse profissional.

Diante do questionamento exposto, tenho como objetivo geral:

- Analisar os sentidos atribuídos pelos professores para a sua permanência na docência.

E, como objetivos específicos:

- Refletir sobre a constituição social e histórica da profissão docente, as permanências e desafios relacionados à profissionalização e as especificidades do trabalho docente;
- Identificar aspectos da atratividade e do abandono da profissão docente a partir de estudos já realizados e de dados produzidos por órgãos oficiais e de pesquisa;
- Analisar as políticas educacionais relativas à carreira do magistério na rede estadual paulista que refletem diretamente no fazer docente e nas condições de trabalho;
- Compreender as trajetórias de escolarização, formação para a docência, ingresso e permanência no magistério a partir das histórias de vida dos professores colaboradores.

Ancorada na pesquisa narrativa de abordagem (auto)biográfica, por meio da EN, busquei ouvir professores experientes acerca de suas trajetórias formativas e profissionais, as experiências vivenciadas na escola, na relação com alunos e demais membros da comunidade escolar. Optei por entrevistar seis professores efetivos que estão em exercício no magistério público da rede estadual paulista. O foco voltou-se para aqueles professores experientes, que já se consolidaram na carreira, em razão da ênfase dada aos sentidos atribuídos à permanência na carreira, nas razões de (in) satisfação com o trabalho e nas formas de lidar com os desafios e problemas da profissão. Em consonância com os estudos de Marcelo Garcia (2006) entendo por professor experiente o profissional que possui mais de dez anos na carreira, pressupondo que já vivenciou os desafios da profissão nos anos iniciais, conseguindo lidar com mais segurança com os problemas e conflitos próprios do cotidiano escolar.

A identificação dos professores participantes ocorreu mediante o que chamei de *rede colaborativa e afetiva*, ou seja, contei com a colaboração de outros professores – conhecidos, amigos e colegas – que indicaram docentes que atuam na rede estadual há mais dez anos,

aparentemente¹² realizados na profissão e comprometidos com a docência. Trata-se, portanto, de uma indicação por pares. Na identificação e escolha dos colaboradores considere também minhas próprias redes de sociabilidade e afetividade.

Antes da realização das ENs, elaborei um estudo de caráter teórico para compreender melhor a complexidade do trabalho e da profissão docente, além dos desafios que prejudicam a atratividade e a permanência na docência. Desse modo, além desta primeira seção de apresentação, esta tese está estruturada em quatro capítulos de caráter teórico e contextual e dois capítulos em que apresento a análise das narrativas (auto)biográficas dos professores que se dispuseram a participar da pesquisa.

No capítulo 2, *Percursos da pesquisa: pressupostos teóricos e metodológicos*, apresento o paradigma narrativo-autobiográfico na pesquisa em Educação a partir de aspectos históricos e teóricos que o embasam. Em seguida, situo as abordagens de pesquisa constituintes desse paradigma e localizo esta tese no âmbito da abordagem da pesquisa (auto)biográfica. Ainda, apresento o conceito metafórico de *territórios do eu-professor(a)*, que intitula esta tese, por entender que ele sintetiza pressupostos importantes que permeiam esta pesquisa. Além dos aspectos teóricos, apresento também os aspectos metodológicos, a saber, a EN como dispositivo de pesquisa e a análise compreensiva-interpretativa como referencial para leitura, compreensão e interpretação das histórias de vida dos professores e suas experiências de permanência na docência.

A partir do capítulo 3, passo a analisar os contextos – ou os diferentes *territórios* –, em que a docência se materializa e que, no meu entendimento, se constituem em espécies de “pano de fundo” das narrativas dos professores. Especificamente, neste capítulo, intitulado *A profissão docente e os desafios do magistério* discuto a constituição social e histórica da profissão docente, as permanências e desafios relacionados à profissionalização do professorado e as especificidades do trabalho docente a partir de alguns dos elementos que constituem o *eu-professor(a)*, bem como a necessidade apontada por alguns pesquisadores em *olhar o magistério no próprio espelho*, expressão metafórica que também intitula esta tese. Os desafios elencados são aqueles que dizem respeito, sobretudo, à profissionalização e valorização docente e que compõem o que denominei de *tripé constitucional da valorização do magistério*: ingresso por meio de concurso público, remuneração e planos de carreira. A partir de pesquisas já realizadas, de parte da legislação educacional e de dados oficiais da educação

¹² O uso da palavra “aparentemente” justifica-se pelo fato de que entendo que somente o próprio indivíduo pode falar de si. Nesse caso, somente o professor poderá afirmar se, de fato, considera-se realizado na profissão.

básica, tento demonstrar que esses elementos se converteram, de fato, no *tripé da precarização do magistério*.

No capítulo 4, intitulado *Profissão docente: atratividade e abandono*, discuto dois momentos distintos da trajetória profissional dos professores: o ingresso na carreira e, para alguns, o abandono dela. Assim, este capítulo está dividido em duas partes. A primeira refere-se à atratividade da profissão docente e está relacionada a um duplo movimento: à atratividade que a carreira docente exerce entre os jovens como possibilidade de escolha profissional e a algumas características daqueles que têm ingressado nos cursos de licenciatura nos últimos anos. A segunda parte trata do abandono da profissão docente, assunto frequentemente apresentado nos meios midiáticos e tema de diversas pesquisas acadêmicas. Para abordá-lo, apresento estudos que buscaram compreender junto aos professores, as principais razões para o abandono da profissão, buscando problematizá-las.

O território das políticas educacionais na rede estadual paulista é o título do capítulo 5 que tem como objetivo analisar as políticas educacionais paulistas que repercutem diretamente no desenvolvimento do trabalho e na carreira do professor. Assim, apresento as principais políticas implementadas na rede estadual paulista a partir do governo de Mário Covas (1995-2001), por acreditar que tem início um novo ciclo na educação paulista, com concepções de ensino e qualidade do ensino sintonizadas com o ideário neoliberal e os pressupostos da Nova Gestão Pública.

No capítulo 6, *Territórios do eu-professor(a)*, apresento as histórias de vida dos professores colaboradores da pesquisa. As histórias de vida são singulares, mas também carregam elementos da coletividade. Singulares porque tratam de experiências vivenciadas individualmente; coletivas porque toda singularidade é atravessada pelo social, pelas relações estabelecidas com o outro. Assim, esse capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, apresento as histórias de vida dos professores e, na segunda, a partir do conjunto das narrativas, verifico as aproximações e os distanciamentos entre as histórias de vida que, ao constituírem o *eu-professor(a)*, relacionam-se diretamente aos sentidos atribuídos à permanência na docência.

No último capítulo, *O espelho do magistério e os territórios da permanência*, analiso os sentidos atribuídos pelos professores à permanência na docência, dividindo-o em três partes. Na primeira, analiso os *territórios árdusos*, ou seja, aqueles aspectos que podem dificultar e/ou ao mesmo tempo contribuir para a permanência do professor na profissão. Na segunda, verifico a existência da intenção de desistir da carreira em algum momento da trajetória profissional dos professores, bem como os fatores que se mostraram relevantes para a não desistência. Na

terceira, proponho uma síntese argumentativa daquilo que foi possível compreender e interpretar a partir das narrativas acerca da permanência na docência.

A pesquisa que ora apresento é uma leitura, um olhar entre outros possíveis para o fenômeno da permanência do professor na profissão – fenômeno complexo e multifacetado. É a esse olhar singular, materializado em palavras, representativo do esforço de uma pesquisadora em compreender narrativamente aspectos da profissão docente, que o leitor terá acesso nas páginas que se seguem. A ideia, desde o início da pesquisa, foi que a tese fosse construída a partir das narrativas. Assim, antes da realização das entrevistas, na fase de leituras e construção dos capítulos de caráter teórico e contextual, minhas análises conduziram-me à elaboração do conceito metafórico de *territórios do eu-professor(a)*, ao qual apresento no capítulo que se segue.

Já durante a fase de análises das narrativas, percebi que narrar a experiência docente significa *olhar o magistério no próprio espelho*. A metáfora do espelho advém de um questionamento levantado pelo professor Miguel Arroyo (2000) no livro *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*, sobre a forma como a categoria pensa em si mesma: olhando no espelho dos outros ou no próprio espelho? Posteriormente, Coelho e Diniz-Pereira (2017) retomam a metáfora para pensar o conceito de profissionalidade e o sentido da profissão docente. *Olhar o magistério no próprio espelho*, significa perceber aquilo que compõe as especificidades da docência – assunto que também será exposto na sequência – e a narrativa (auto)biográfica ou de história de vida revela-se um dispositivo de pesquisa bastante potente para alcançar tal objetivo. A docência reveste-se de sentido quando o professor fala de si, da sua trajetória de vida-formação-profissão, das experiências vivenciadas. Ao mesmo tempo, pude perceber que as próprias especificidades da docência trazem consigo os sentidos de ser e permanecer professor.

Assim, a partir dos conceitos metafóricos que intitulam esta pesquisa e dos elementos que emergiram das narrativas argumento que ao *olhar-se no próprio espelho*, de forma narrativa, os professores encontram-se consigo mesmos, em um processo de *caminhar para si* em que a docência se reveste de sentido. Ser e permanecer professor relaciona-se às diferentes formas com que o *eu-pessoa* constitui-se no *eu-professor(a)* a partir dos diferentes *territórios* que habita e experiencia. Os sentidos que sustentam o professor na docência são multifacetados, emanam das redes de sociabilidade, das convicções políticas e das concepções de escola, de estudante e de professor. Tais sentidos, ainda que sejam individuais e subjetivos, entrecruzam-se e possuem características comuns, das quais as relações interpessoais possuem um papel de destaque. A partir disso, é possível afirmar que os sentidos de ser e permanecer professor

encontram-se também naquilo que caracteriza a própria especificidade da docência: as interações humanas e o exercício de um trabalho que recai *sobre* e *com* o outro.

Por ser um fenômeno complexo e multifacetado, pude perceber também que a permanência na docência não tem uma correlação direta com a satisfação plena na profissão. Isso significa que os professores podem permanecer na docência realizando um bom trabalho ao mesmo tempo em que vivenciam insatisfações e aborrecimentos cotidianos, já pensaram ou pensam em desistir na docência na rede estadual paulista, especificamente, sem que isso se configure em abandono do magistério. Além disso, determinados elementos que compõem o cotidiano do trabalho do professor possuem um duplo papel na trajetória profissional. Ao mesmo tempo em que podem se apresentar como aspectos desafiadores ao trabalho docente, apresentam-se também como elementos de sustentação na docência.

Sem mais delongas, convido o leitor a caminhar pelos *territórios do eu-professor(a)*, a *olhar o magistério no próprio espelho* e a encontrar os sentidos de ser e permanecer professor.

2 PERCURSOS DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Qual é o seu referencial epistemológico?

A pergunta com a qual abro este capítulo acompanha os pós-graduandos durante todo o percurso de pesquisa e é causa de muitas preocupações, reflexões e, sobretudo, dúvidas. No meu caso não foi diferente. O caminho trilhado foi permeado por mais dúvidas do que certezas. É fato que desde o início da pesquisa, ainda na fase de construção do projeto, a minha única certeza era a de que iria trabalhar com histórias de vida de professores, pois estava bastante interessada por essa metodologia. Conforme avançava nos estudos, percebi que histórias de vida englobavam um vasto campo que envolvia diferentes terminologias e expressões, tais como: narrativa, biografia, autobiografia, (auto)biografia, pesquisa narrativa, pesquisa biográfica, pesquisa autobiográfica, pesquisa (auto)biográfica etc. E, no percurso da pós-graduação – disciplinas cursadas, leituras, diálogos, compartilhamentos de textos¹³ etc. – situei-me no campo epistêmico da pesquisa (auto)biográfica, que apresentarei na sequência como constitutiva daquilo que Passeggi (2020) denomina de *paradigma narrativo-autobiográfico*.

Inicialmente, faço uma breve reflexão acerca da cientificidade das pesquisas educacionais. Esse assunto sempre me instigou como pesquisadora, mas foi aguçado pelo trabalho com narrativas, um tipo de fonte de pesquisa em que as dimensões da experiência e da subjetividade humana se encontram potencializadas. Dessa forma, problematizo o conceito de paradigma no âmbito das ciências humanas e sociais para então situar o paradigma narrativo-autobiográfico na pesquisa qualitativa em educação. Nesse movimento, senti a necessidade de fazer uma breve incursão por aquilo que entendo constituir-se em aspectos históricos e teóricos fundantes desse paradigma.

Na sequência, faço uma discussão sobre as narrativas enquanto instituidoras da nossa identidade, da nossa cultura e sua relação com a subjetividade, a constituição do indivíduo e as especificidades do ser professor. Essas reflexões conduziram-me ao conceito metafórico de *territórios do eu-professor(a)*, que entendo sintetizar pressupostos importantes que permeiam esta pesquisa. Para adentrar esses *territórios* elegi a Entrevista Narrativa (EN) como dispositivo de pesquisa e a análise compreensiva-interpretativa (Souza, 2004; 2006b; 2014) como

¹³ Considero a minha participação no Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPE) e no Grupo de Estudos em Pesquisa (Auto)biográfica de extrema importância para o amadurecimento teórico desta pesquisa.

referencial para leitura, compreensão e interpretação das histórias de vida dos professores e suas experiências de permanência na docência.

2.1 O PARADIGMA NARRATIVO-AUTOBIOGRÁFICO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

É comum que pesquisadores da área das ciências humanas e sociais deparem-se com o questionamento acerca do *status* científico das pesquisas as quais se dedicam¹⁴. Esse questionamento fomenta algumas dificuldades que perpassam a escolha da temática, do objeto de estudo, da corrente epistemológica, da metodologia a ser utilizada, dos dispositivos de coleta de dados, das formas de análise, enfim, de todo o processo. Tais dificuldades acentuam-se quando enveredamos pelos caminhos da pesquisa com a subjetividade humana. Nas ciências humanas, pesquisamos *com* e *sobre* homens e mulheres exercendo diferentes papéis sociais. Encontra-se aí, talvez, a origem de todas as dificuldades. Trabalhamos com a complexidade humana, homens e mulheres produtores de cultura, inseridos num contexto social, histórico, econômico, político. Como conseguir “dar conta” de toda essa complexidade em nossas pesquisas?

Inicialmente, considero importante assinalar que nas pesquisas educacionais, especificamente, trabalhamos com as relações sociais que ocorrem mediatizadas pelo processo educativo. Nossos protagonistas são estudantes, mães, pais, profissionais da educação, gestores públicos, etc. Logo, podemos dizer que a pesquisa educacional é dotada de uma especificidade, assim como as demais áreas do conhecimento também o são. Com o intuito de lançar alguma luz sobre a questão da especificidade das pesquisas em Educação no campo científico, encontrei no conceito de paradigma (Ginzburg, 1989; Kuhn, 1974; Sousa Santos, 1989) algumas respostas, que não são únicas nem consensuais, mas possíveis.

Início essa complexa empreitada buscando em Thomas Kuhn (1974) a ideia de que as diferentes comunidades científicas partilham de um mesmo paradigma. O conceito de paradigma para esse autor pode ser definido como um conjunto de regras, técnicas, crenças e valores compartilhados e aceitos por uma determinada comunidade científica. É um modo de se proceder no fazer científico, de se abordar e resolver problemas. Kuhn (1974) postula que o processo de desenvolvimento da ciência passa por diferentes fases: aceitação, consolidação,

¹⁴ As reflexões que se seguem acerca do conceito de paradigma e sua relação com as pesquisas educacionais foram elaboradas quando cursei a disciplina “Produção do conhecimento, paradigmas e pesquisa em educação” ministrada pelo professor Dr. Paulo César de Almeida Raboni no primeiro semestre de 2020.

questionamento e crise paradigmática. Ao fim desse ciclo, após o período de crise, ocorrerá o surgimento de um novo paradigma que substituirá o anterior.

Esquemática e resumidamente, temos um período chamado de ciência normal, fase em que o paradigma é aceito e se consolida numa determinada comunidade científica. O trabalho do cientista consiste basicamente em aplicar os princípios, regras e conceitos do paradigma vigente para solucionar os problemas. A esse período sucede um momento em que surgem algumas anomalias, ou seja, problemas, fenômenos e fatos aos quais a aplicação do paradigma mostra-se ineficiente, causando questionamentos acerca de sua validade. A sucessiva ocorrência de anomalias dá lugar a um período de crise paradigmática, em que se tem clareza da insuficiência do paradigma para resolver todos os problemas. Inicia-se, então, questionamentos aos pressupostos e fundamentos do paradigma vigente que acabam por conduzir os cientistas a uma fase de mudança e aceitação de um novo paradigma (Kuhn, 1974).

A existência de um paradigma traz segurança à comunidade científica, indica um modo de proceder, “fornece-lhe as regras do jogo, descreve as peças com que se deve jogar e indica o objetivo que se pretende alcançar” (Kuhn, 1974, p. 71). O paradigma se aplica ao que o autor denomina de ciências maduras ou duras, ou seja, não se aplica às ciências humanas: “Os paradigmas determinam todo um esquema de desenvolvimento para as ciências maduras que não se assemelha ao esquema usual noutros domínios” (Kuhn, 1974, p. 60).

De fato, se considerarmos o processo de desenvolvimento da ciência e a ideia de paradigma segundo a definição de Kuhn (1974), podemos afirmar que as ciências humanas carecem de um paradigma. Esse termo é utilizado nas pesquisas sociais, comumente como sinônimo de um modelo teórico ou correntes epistemológicas que iluminam o fazer científico, como por exemplo: o positivismo, a fenomenologia, o materialismo histórico-dialético, o estruturalismo, o pós-estruturalismo etc. Porém, essas correntes não são paradigmas no sentido que é atribuído por Kuhn (1974), uma vez que não se sucederam umas às outras segundo uma lógica de superação. Tampouco fornecem um modelo único para uma determinada comunidade científica. Encontra-se aí uma das especificidades e dificuldades das pesquisas em ciências humanas: a ausência de um paradigma – no sentido kuhniano – que ofereça um *caminho das pedras* no fazer científico.

Para Boaventura de Sousa Santos (1989) vivemos uma época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, ao qual o autor denomina de ciência pós-moderna. Esse período de transição – iniciado no pós-guerra – seria caracterizado pela existência de uma crise da ciência, que se dá em termos da aplicação e organização da ciência. A aplicação da ciência passa a ser questionada após a relação dessa com a máquina de guerra e

a indústria bélica, cujo marco foi o lançamento de bombas nucleares nas cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki em 1945. Ao mesmo tempo, inicia-se uma preocupação acerca dos processos produtivos que, mediatizados por tecnologia, começam a prescindir de mão de obra. Ainda, questiona-se o desenvolvimento da ciência quando atrelado a interesses políticos e ideológicos escusos, como foi o caso na Alemanha nazista. Já em termos de organização da ciência, Santos (1989) ressalta as profundas alterações em termos de produção do trabalho científico. As universidades perderam o monopólio da investigação científica para os governos e a indústria, cuja consequência foi o processo de proletarianização dos cientistas no interior dos laboratórios e centros de investigação.

Mas, ainda que Santos (1989) compartilhe do conceito de crise paradigmática tal como proposto por Kuhn (1974) ao identificar a existência de uma crise da ciência, não deixa de tecer críticas à sua teoria. Uma delas – à qual interessa diretamente a essa discussão – diz respeito ao que Kuhn (1974) chama de caráter pré-paradigmático das ciências sociais. Consiste na ideia de que a ausência de um paradigma coloca as ciências sociais em uma posição de atraso em relação às ciências naturais. Concordo com Santos (1989), para quem a superação da crise da ciência moderna pressupõe uma outra conceitualização, antagônica a esta proposta por Kuhn (1974), das relações entre ciências naturais e sociais. Acredito que essa relação não deve ser vista segundo uma lógica de atraso ou de inferioridade, mas de diferenças e especificidades dos objetos de estudos próprios a cada uma das áreas do conhecimento.

Fato é que, realmente, os pesquisadores em ciências humanas não contam com um *caminho das pedras* como aquele fornecido pelo paradigma kuhniano aos pesquisadores das ciências naturais. Contam com aquilo que Carlo Ginzburg (1989) chamou de *paradigma indiciário* ou *semiótico* que, embora se refira a um gênero epistemológico comum, está longe de funcionar para as ciências humanas tal como o paradigma galileano para as ciências naturais, por exemplo. Ginzburg (1989) localiza o surgimento desse paradigma no final do século XIX, mas destaca que suas raízes são bem mais antigas, remetendo aos caçadores dos primeiros tempos:

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (Ginzburg, 1989, p. 151).

Esse modo de proceder converteu-se em um patrimônio cognoscitivo sendo transmitido por várias gerações. E, assim como o caçador em busca de sua presa, o pesquisador em ciências humanas, trabalha com os *indícios*, as *pistas*, os *sinais* deixados pelos homens. Seu ofício, por analogia, assemelha-se ao modo de proceder do historiador da arte Giovanni Morelli, do detetive Sherlock Holmes e do psicanalista Sigmund Freud, conforme ilustra Ginzburg (1989, p. 150): “Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli).”

Mas, até o século XIX, esse paradigma permaneceu implícito, soterrado pelos modelos de conhecimento elaborados por Platão e, depois, por Galileu. O grupo das chamadas disciplinas “indiciárias” caracterizam-se por serem, sobretudo, qualitativas, cujos objetos de estudos centram-se nos homens e mulheres, em suas individualidades e subjetividades. Já a ciência galileana possui uma natureza totalmente diversa, cujo emprego da matemática e do método experimental conduzem à quantificação e à repetibilidade dos fenômenos, ou seja, possui caráter universal, cabendo ao cientista a aplicação de modelos para a solução dos problemas, tal como evidenciado por Kuhn (1974).

“Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso?” (Ginzburg, 1989, p. 178). Aos moldes do tipo de rigor galileano não. Aliás, Ginzburg (1989) destaca que além de ser algo inatingível para as ciências humanas, é também indesejável quando se trata de formas de saber diretamente relacionadas à experiência humana. Contudo, isso não quer dizer que as pesquisas em Educação não sejam científicas e que prescindam de rigor, pelo contrário. Mas se trata de um modo de fazer ciência afeito às características do seu próprio objeto de estudo: a humanidade em toda a sua complexidade. Não existe uma fórmula, regra ou modelo infalível para a captação desse objeto de estudo.

Assumindo a inexistência de um paradigma kuhniano para as pesquisas educacionais, compartilho com Ginzburg (1989) a ideia de existência de um paradigma indiciário nas pesquisas sociais. Especificamente, neste estudo, procuro os *indícios*, as *pistas* e os *sinais* da experiência e do sentido de ser e permanecer professor em narrativas (auto)biográficas sem a pretensão de elaborar uma teoria ou explicação de caráter universal.

Maria da Conceição Passeggi (2020) defende a existência de um paradigma narrativo-autobiográfico na pesquisa qualitativa em educação, composto por abordagens da pesquisa narrativa que se assemelham e, ao mesmo tempo, diferem. A autora apresenta três dessas abordagens: Histórias de Vida em Formação, Pesquisa Biográfica em Educação e Pesquisa

(Auto)biográfica¹⁵. Como decorrentes dos desafios e incertezas dessas abordagens, localiza princípios epistemológicos constitutivos de três tipos de apostas: Epistemopolítica, Decolonizadora e Pós-disciplinar¹⁶. Antes de adentrar propriamente nas características desse paradigma, no qual entendo que essa pesquisa se insere, é importante situar alguns aspectos históricos e teóricos-metodológicos que o antecederam no campo da pesquisa qualitativa em ciências humanas, naquilo que se constitui em suas raízes, ainda que de forma abreviada.

No século XIX, é a ciência baseada no positivismo que havia despontado como o grande paradigma científico do período, produzindo um conhecimento que se pretendia e se intitulava objetivo, supostamente superior ao subjetivismo da metafísica. No entanto, os fundamentos da ciência positiva – baseados nos modelos experimentais advindos das ciências naturais –, passam a ser questionados enquanto um modelo teórico adequado para o estudo dos fenômenos sociais em toda a sua complexidade: “terão as leis que ela descobre uma validade universal? Qual é o sentido de sua objetividade? Não serão elas somente convenções e não dependerão elas do psiquismo, cujas leis a psicologia por sua vez descobre?” (Dartigues, 1973, p. 17).

Dessa forma, passou-se a acreditar que a psicologia iria se impor enquanto ciência explicativa das formas de conhecimento, dispensando, portanto, a lógica e as investigações filosóficas. O filósofo alemão Edmund Husserl, então, levantou-se contrário a tal crença: “A psicologia, diz ele, como toda e qualquer ciência, estuda e explica **fatos observáveis** , mas não pode oferecer os fundamentos de tais estudos e explicações, pois esses cabem à Filosofia.” (Chauí, 2001, p. 236, destaque da autora).

Assim, surge em fins do século XIX e início do século XX na Alemanha um movimento filosófico contrário ao positivismo que ficou conhecido como fenomenologia. Edmund Husserl (1859-1938) é considerado o fundador dessa corrente epistemológica ao estabelecer os principais conceitos que seriam amplamente utilizados pelos filósofos que se vincularam a ela. Segundo ele, “a fenomenologia está encarregada, entre outras, de três tarefas principais: separar psicologia e filosofia, manter o privilégio do sujeito do conhecimento ou consciência reflexiva diante dos objetos e ampliar/renovar o conceito de fenômeno” (Chauí, 2001, p. 236).

Os estudos fenomenológicos, conforme o próprio nome sugere, voltam-se para a investigação dos fenômenos. Fenômeno é a essência, “a significação ou o sentido de um ser,

¹⁵ Segundo Passeggi (2020) outros exemplos de vertentes da pesquisa narrativa as quais ela não apresenta neste estudo são: *investigación biográfico-narrativa*, desenvolvida por pesquisadores de países ibero-americanos; *narrative inquiry* e *biographical research* de orientação anglo-saxônica.

¹⁶ Essas três apostas aparecem também em estudo anterior de Passeggi e Souza (2016). Eles explicam que o termo aposta sinaliza “o engajamento, o desafio dessa aventura (auto) biográfica no mundo científico” (Passeggi; Souza, 2016, p. 10).

sua ideia, seu *eidos*” (Chauí, 2001, p. 238). Em sentido *lato*, a noção de fenômeno engloba objetos materiais, naturais, ideais e culturais. Mais especificamente, esses objetos podem ser caracterizados como coisas, imagens, fantasias, atos, relações, pensamentos, eventos, memórias, sentimentos etc. Portanto, a fenomenologia “é a descrição de todos os fenômenos, ou *eidos* ou essências, ou significação de todas essas realidades: materiais, naturais, ideais, culturais” (Chauí, 2001, p. 238). Etimologicamente, fenomenologia é uma palavra composta derivada do grego *phainomenon* – do verbo *phainestai* (o que aparece, o que se manifesta, o que se mostra) – e de *logos* (o que reúne, unifica, reunião). Assim, “o termo fenomenologia significa estudo dos fenômenos, daquilo que aparece à consciência, daquilo que é dado, buscando explorá-lo” (Silva; Lopes; Diniz, 2008, p. 255).

As investigações de base fenomenológica, portanto, buscam desvelar os sentidos que são dados aos fenômenos pela consciência humana, sendo esta entendida por Husserl como “pura atividade, o ato de constituir essências ou significações, dando sentido ao mundo das coisas” (Chauí, 2001, p. 237). Assim, podemos afirmar que existe nessa vertente filosófica a defesa da possibilidade de compreensão do ser em sua subjetividade, valorizando-o em sua singularidade, compreendendo-o enquanto ser no mundo, a partir de suas experiências cotidianas.

Entre o fim do século XIX e início do século XX, o questionamento ao paradigma positivista, enquanto modelo explicativo adequado para as pesquisas sociais, se expande por várias áreas do conhecimento. E, assim como ocorreu no campo da Filosofia a partir da fenomenologia, vertentes da História e da recém-criada Sociologia também se levantaram contra os postulados do positivismo em suas respectivas pesquisas, propondo inovações no fazer científico. É o caso da historiografia francesa a partir das concepções dos historiadores que constituíram a Escola dos Annales e da sociologia norte-americana com os sociólogos da Escola de Chicago.

Opondo-se à uma historiografia de cunho positivista, voltada em grande medida para os acontecimentos políticos (grandes eventos), para a história dos heróis (grandes homens) e que privilegiava como fontes de pesquisa os textos escritos (documentos oficiais), os historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch fundam, em 1929, a Revista *Anais de História Econômica e Social* dando origem à Escola dos Annales (Burke, 1991). Durante o século XX, essa escola, ao longo de suas três gerações de historiadores, propôs-se a renovar as formas de se investigar a história, o que deu origem, sobretudo a partir dos anos 70 e 80 com a terceira geração dos *Annales*, à chamada *História Nova* ou *Nova História* (Burke, 1992; Le Goff, 1990).

Contra o paradigma tradicional, a partir dos *Annales* os historiadores irão propor *novos problemas, novas abordagens e novos objetos*¹⁷ na pesquisa histórica. Assim, defende-se uma história não eurocêntrica, que busque investigar também a vida do homem comum e de seu cotidiano, corpo, sexualidade, mentalidade, imaginário etc. Desta forma, tem lugar uma história dos *marginalizados*, ou seja, daqueles grupos que até então estiveram *à margem* da pesquisa histórica: as mulheres, os povos indígenas, os operários, os perseguidos pela inquisição etc. Amplia-se a noção de fonte histórica para além dos textos escritos, abarcando também as fontes materiais, as ferramentas, as imagens, as fotografias, os filmes, enfim, toda sorte de *indícios, pistas e sinais* – para retomar o paradigma indiciário de Ginzburg (1989) – da vida humana. É nesse movimento de renovação e ampliação que ganha espaço entre os historiadores a possibilidade de utilização nas pesquisas das fontes orais, dando origem à chamada *História Oral*.

Enquanto campo emergente dos estudos vinculados à Nova História, a História Oral utiliza-se das narrativas como fonte histórica, a partir do relato de homens e mulheres que vivenciaram determinados eventos ou períodos da história recente, de suas histórias de vida e experiências. Esse campo de pesquisa instaura-se no Brasil a partir da criação, em 1975, do Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas. O objetivo inicial era realizar entrevistas que elucidassem sobre a formação do Estado a partir da trajetória das elites brasileiras nos anos de 1930, como elas se formaram, as influências políticas e intelectuais, as concepções de mundo e país etc. Os estudos se ampliaram, as temáticas se diversificaram e, em 1994, foi criada a Associação Brasileira de História Oral e, em 1996, a Associação Internacional de História Oral, ambas responsáveis pela organização de eventos e edição de periódicos da área até os dias atuais.

Além de historiadores, a História Oral conta com pesquisadores de diferentes áreas, como por exemplo da Antropologia, das Ciências Políticas, da Pedagogia, da Psicologia, etc. No campo da Sociologia destacam-se os trabalhos de pesquisadoras vinculadas ao Centro de Estudos Rurais e Urbanos, como as pesquisas de Maria Isaura Pereira de Queiroz e daquelas que produziram dissertações e teses sob sua orientação entre os anos de 1970 e 1980 na Universidade de São Paulo (USP): Alice Beatriz da Silva Gordo Lang, Olga Rodrigues de Moraes Von Simson e Zeila de Brito Fabri Demartini.

De forma semelhante à Escola dos *Annales* – que a partir do questionamento aos postulados do positivismo abriu possibilidades para a diversificação das temáticas, das

¹⁷ Subtítulos da coleção publicada por Jacques Le Goff e Pierre Nora, historiadores representantes da Nova História – História: novos problemas (volume I), novas abordagens (volume II), novos objetos (volume III).

metodologias e das fontes de pesquisa no campo da historiografia – destaco a atuação dos sociólogos da Escola de Chicago. Comumente caracterizada por um conjunto de pesquisas sociológicas realizadas entre 1915 e 1935 por professores e estudantes da Universidade de Chicago, essa escola representa uma *virada* na forma de se pensar e fazer investigação social, cuja característica principal foi o emprego da pesquisa empírica, predominantemente qualitativa.

Segundo Alain Coulon (1995, p. 8), no período que precede a Escola de Chicago, as pesquisas sociológicas “eram [...] muito impregnadas de moralismo e mais próximas do jornalismo investigativo que da investigação científica”. Já a tendência empírica que caracterizou as pesquisas posteriores foi marcada por estudos que buscaram conhecimentos úteis para a solução dos problemas sociais urbanos. Dessa forma, os pesquisadores do Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade de Chicago vão se debruçar principalmente sobre os problemas que enfrentava a cidade de Chicago à época e que coincidiam com aqueles enfrentados por outras grandes cidades industriais norte-americanas, especialmente, a imigração e a criminalidade.

Para o estudo desses dois temas foram empregados métodos originais de investigação para o período: utilização de diferentes fontes documentais, inclusive as de caráter pessoal como as autobiografias, cartas particulares, diários etc.; e trabalho de campo com emprego de diferentes técnicas, como a observação, a entrevista, o testemunho, a observação participativa etc. Assim, as histórias de vida dos imigrantes e daqueles que cometeram crimes, por exemplo, passaram a ser consideradas como fontes possíveis de pesquisa, ainda que os próprios pesquisadores da Escola de Chicago questionassem sua validade científica, indicando que os relatos pessoais fossem confrontados com outras fontes. No entanto, é importante ressaltar que era comum que as pesquisas desenvolvidas se utilizassem de mais de um método de coleta de dados, não somente as realizadas com histórias de vida (Coulon, 1995).

Os pesquisadores da Escola de Chicago sofreram influências intelectuais e filosóficas diversas, principalmente daqueles professores que se vincularam, ainda que temporariamente, à Universidade de Chicago. É o caso de John Dewey (1859-1952) e George Herbert Mead (1863-1931) identificados com o pragmatismo e o interacionismo simbólico, respectivamente.

O pragmatismo pode ser definido como uma filosofia da ação ou filosofia da intervenção social. Disso decorre a concepção de que o filósofo está diretamente envolvido com o meio em que vive e interessa-se por ele e, conseqüentemente, pelas ações que tenham como fim a transformação social. A filosofia, para essa corrente, é o referencial teórico que permite a solução dos problemas que se coloca à sociedade, sejam eles sociais, educativos, econômicos,

políticos etc. Essa solução passaria necessariamente pela utilização de métodos científicos de pensamento, aplicados à educação e à ciência (Coulon, 1995).

Na filosofia pragmatista, destaca-se a teoria educacional de Dewey que defende a conciliação dos aspectos teóricos e práticos da aprendizagem, da relação entre ensino e prática cotidiana. Existe uma ênfase na ideia de experiência, como um processo ativo e contínuo de criação e conexão de saberes. A concepção de educação do autor relaciona-se ao fato de que o processo educativo ocorre intermediado pelas experiências vividas, cabendo-lhe organizar ou reconstruir permanentemente a experiência, ou seja, parte-se das experiências vividas para que se avance gradualmente para os conteúdos disciplinares (Dewey, 1979). Em 1896, Dewey fundou no interior da Universidade de Chicago, uma escola primária experimental para aplicação de sua teoria, na qual Mead esteve ativamente envolvido.

Uma outra influência intelectual presente entre os sociólogos de Chicago foi o interacionismo simbólico que, como o próprio nome sugere, destaca a natureza simbólica da vida social, ou seja, considera-se que as significações sociais são produzidas pela interação entre os indivíduos. Assim, são as concepções do mundo social que constituem o objeto principal da investigação sociológica. Mead concebeu a noção de “si” como sendo “a interiorização do processo social pelo qual os grupos de indivíduos interagem com outros [...] A ação individual pode então ser considerada como a criação mútua de vários ‘si’ em interação. [...] os ‘si’ adquirem um significado social, tornam-se fenômenos sociológicos” (Coulon, 1995, p. 20). Uma das grandes contribuições do interacionismo simbólico para a história da sociologia foi, pela primeira vez, dotar o indivíduo de um *status* teórico de intérprete do mundo que o cerca.

As pesquisas sociológicas realizadas no âmbito da Escola de Chicago possuíam uma orientação multidisciplinar. Além da Filosofia, os estudos relacionavam-se com a Antropologia, com as Ciências Políticas e com a Psicologia. Mas, essa sociologia essencialmente qualitativa, empírica, com a utilização de metodologias diversas e multidisciplinar – que caracterizou o que se conhece sob a nomenclatura de Escola de Chicago – concorria com uma sociologia radicalmente oposta, baseada na união entre teoria e pesquisa quantitativa. Essa sociologia se impôs a partir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) marcando a *virada quantitativista* nas pesquisas sociológicas de Chicago, impulsionada pelos financiamentos do exército americano (Coulon, 1995). Com isso, a utilização das fontes pessoais nas pesquisas – biografias, autobiografias, diários, cartas – caiu em desuso sufocada pelo desenvolvimento e predomínio das técnicas quantitativas.

Essa metodologia ressurgirá no campo da sociologia nos anos de 1980, fomentando discussões e questionamentos quanto a procedimentos e aspectos epistemológicos. No entanto, é importante assinalar que, antes disso, desde os anos de 1950, o sociólogo italiano Franco Ferrarotti (1991) problematiza a utilização das histórias de vida nas pesquisas sociais, propondo a *autonomia do método biográfico* como fonte de investigação. Com estudos iniciados nos anos de 1970 em etnossociologia, o sociólogo francês Daniel Bertaux (2010) também se preocupou em apresentar aspectos da pesquisa e da metodologia com narrativas de vida. Ambos, ainda que possuam divergências teóricas, reivindicam um *status* científico para as narrativas pessoais ao dotá-las de valores heurístico e hermenêutico (Passeggi, 2020).

Embora Ferrarotti e Bertaux possuam um importante papel no movimento de ressurgimento das narrativas, é somente nos anos de 1980 que tem lugar o que se denominou de *virada narrativa* no âmbito das pesquisas sociais e humanas. Essa *virada* é fruto dos questionamentos e problematizações que se fazem aos paradigmas dominantes nas ciências humanas e sociais que tendiam a invisibilizar os homens e as mulheres em sua complexidade e subjetividade. As narrativas, para além de método e técnica de pesquisa, passaram a ser compreendidas como “instrumento mental de construção da realidade e de si mesmo” (Passeggi, 2020, p. 60). Dessa forma, “A preocupação central volta-se para o ato de narrar e como ele intervém na cognição humana, envolvendo aspectos sociohistóricos, biológicos, psíquicos, sociais na interação da pessoa que narra com o outro e com o mundo humano.” (Passeggi, 2020, p. 60)

Apresentadas, ainda que brevemente, aquilo que considero constituir algumas das raízes históricas e teórico-metodológicas – talvez as mais evidentes¹⁸ - do paradigma narrativo-autobiográfico proposto por Passeggi (2020), passo a abordar as especificidades desse paradigma a partir de três de suas abordagens: Histórias de Vida em Formação, Pesquisa Biográfica em Educação e Pesquisa (Auto) Biográfica, tentando articulá-las com as pesquisas desenvolvidas no Brasil nos últimos anos.

A abordagem das Histórias de Vida em Formação surgiu nos anos de 1980 a partir do trabalho de pesquisadores no campo da formação permanente ou continuada de adultos, vinculados às universidades e centros de formação na Bélgica, Canadá (Québec), França, Suíça e Portugal¹⁹. Dentre os pesquisadores que compõem essa abordagem, encontram-se: Gaston

¹⁸ Alguns estudos ainda destacam como raízes da pesquisa (auto) biográfica, a descrição densa de Clifford Geertz e a dramaturgia social de Erving Goffman (Souza, 2004; Souza, 2011; Souza; Meireles, 2018; Souza, 2020).

¹⁹ Gaston Pineau (2006) identifica três períodos no desenvolvimento dessa abordagem entre os anos de 1980 a 2005: um período de eclosão (os anos de 1980), um período de fundação (os anos de 1990) e um período de desenvolvimento diferenciador (os anos 2000).

Pineau, Jean-Louis Le Grand, Marie-Christine Josso, Antônio Nóvoa, Matthias Finger e Pierre Dominicé. O movimento se consolida com a criação da Associação Internacional de Histórias de Vida em Formação, em 1990. Na Carta da Associação encontram-se definidos os objetivos, os princípios éticos e deontológicos do uso das histórias de vida em contextos de formação de adultos²⁰.

Existem nos trabalhos realizados pelo grupo a concepção de que o indivíduo em formação é, ao mesmo tempo, ator social e pesquisador de si mesmo, de sua própria experiência: “Como ator social, trata-se de contar e de refletir sobre seu percurso educativo; como pesquisador de investigar, compreender e sistematizar os processos de formação” (Passeggi, 2020, p. 61). Esta abordagem centra-se, portanto, no conceito de pesquisa-formação. Assim, as narrativas são utilizadas como proposta de reflexão sobre a experiência vivida daquele que se encontra em formação, permitindo processos de redescoberta e reinvenção de si, transformando saberes implícitos em conhecimentos.

Esta abordagem ganha visibilidade no Brasil a partir dos anos 1990, sobretudo com a publicação do livro *O método (auto)biográfico e a formação*, organizado por Antônio Nóvoa e Matthias Finger, publicado em Portugal em 1988 e, no Brasil, em 2010 e 2014. Como marco inaugural do desenvolvimento de pesquisas em solo brasileiro com inspiração nas histórias de vida em formação, destacam-se os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE), criado em 1994, vinculado à Faculdade de Educação da USP. Acerca da influência dessa abordagem nas pesquisas brasileiras, chamam a atenção os resultados do estudo de Bueno *et. al.*, (2006) em que se evidenciou, contrariamente ao que se pensava, que as histórias de vida foram utilizadas nas pesquisas brasileiras realizadas entre 1985 e 2003 sobretudo como dispositivo de investigação, sendo poucos os trabalhos que as utilizaram como dispositivo de pesquisa-formação.

Segundo Passeggi e Souza (2016) a perspectiva da pesquisa-formação ganha força no Brasil a partir dos anos 2000 com estudos em torno dos memoriais de formação. Tendo se constituído como gênero autobiográfico universitário nos anos de 1930 como um dos requisitos para ingresso e/ou ascensão na carreira de professor do magistério superior, o memorial passa a ser utilizado como dispositivo de pesquisa-formação com o objetivo de reconhecer o professor como principal interessado no conhecimento que produz sobre si e para si, tornando-o mais reflexivo sobre suas práticas. Os anos 2000, segundo esses autores, marcam o período de

²⁰ A Carta está disponível no site da Associação: <www.asihvif.com> e também no primeiro número da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, publicado em 2016, com tradução de Maria da Conceição Passeggi: <www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

expansão e diversificação do movimento (auto) biográfico em Educação, sucedendo o período de emergência – anos 1990.

É importante observar que, ao contrário do que ficou demonstrado pela investigação de Bueno *et. al.*, (2006), atualmente, percebe-se um grande número de trabalhos que se utilizam das narrativas como dispositivos de pesquisa-formação. Isso é evidenciado pelo predomínio de trabalhos submetidos ao Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA) – evento de referência na área e que será apresentado na sequência – que se inserem no âmbito da pesquisa-formação, tanto no eixo²¹ que lhe corresponde – Eixo II: espaços formativos, memórias, experiências e narrativas – como nos demais (Mignot; Souza, 2015; Passeggi; Souza, 2016; Souza; Sousa; Catani, 2008).

A segunda abordagem apresentada por Passeggi (2020), Pesquisa Biográfica em Educação, emerge na França, no início dos anos 2000 a partir dos estudos e propostas de Christine Delory-Momberger que, para além da esfera da formação, expande as reflexões para as relações estabelecidas pelos indivíduos com as instituições educativas. A pesquisadora vincula-se à tradição alemã da *Biographieforschun* (pesquisa biográfica), aos estudos de Wilhelm Dilthey e ao próprio movimento das histórias de vida em formação. Segundo Passeggi (2020, p. 64) suas pesquisas:

se caracterizam por seu profundo investimento na demarcação da pesquisa biográfica em educação, como uma vertente da pesquisa qualitativa, de uma pedagogia biográfica ou de um paradigma biográfico, na elaboração de um referencial teórico e conceitual para traduzir a capacidade antropológica pela qual o humano percebe e organiza sua vida em termos de uma razão narrativa. Esse trabalho biográfico, ou de biografização, mediante o qual o humano se torna quem ele é, torna-se um dos principais focos dos estudos de Christine Delory-Momberger, que assume a tarefa de fazer da pesquisa biográfica um campo de investigação, com princípios epistemológicos, nocionais, métodos de investigação e de análise, daí o interesse do conjunto de sua obra para a compreensão e aprofundamento do uso que se faz de narrativas biográficas e autobiográficas na investigação científica.

Em língua portuguesa, estes aspectos da obra de Delory-Momberger mencionados por Passeggi (2020) podem ser identificados, por exemplo, nos artigos *Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação* (Educação em Revista, 2011), *Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica* (Revista Brasileira de Educação, 2012) e A

²¹ Os eixos temáticos do evento sofreram pequenas variações ao longo de suas nove edições. A última edição (2021) contou com sete eixos temáticos: 1. Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica; 2. Espaços formativos, memórias, experiências e narrativas; 3. Infâncias, juventudes, narrativas e diálogos intergeracionais; 4. Memória, História, Literatura, Artes; 5. Narrativas digitais, culturas e (re)invenções de si; 6. Escrita de si, resistência e empoderamento; 7. Histórias de vida, gênero e diversidades.

pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular (Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, 2016). Os títulos desses artigos por si só denotam o interesse da pesquisadora em estabelecer os princípios epistemológicos e metodológicos da abordagem.

No Brasil, além da repercussão e circulação dos estudos teóricos da autora encontram-se pesquisas inspiradas no dispositivo denominado por Delory-Momberger (2006) de *ateliê biográfico de projeto*. Trata-se de um procedimento realizado em grupo que “inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) e visa fundar um futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal” (Delory-Momberger, 2006, p. 366). O dispositivo aplica-se ao âmbito da formação de adultos, podendo ser trabalhado com graduandos ou profissionais, abarcando ações de orientação ou reorientação profissional. A proposta se desenvolve por meio de sucessivos encontros divididos em seis etapas. As narrativas são objeto de reflexão e socialização no percurso de elaboração de um projeto pessoal profissional.

Sobre a abordagem da Pesquisa (Auto) Biográfica – à qual este estudo está diretamente vinculado – Passeggi (2020) aponta como marco para o seu surgimento no Brasil a realização do I CIPA, em 2004, na cidade de Porto Alegre, organizado pela professora Maria Helena Menna-Barreto Abrahão. Desde então, o CIPA tornou-se um evento bianual, já conta com nove edições²² e tem reunido pesquisadores internacionais e nacionais tornando-se referência para a área. Além do CIPA, essa abordagem foi fortalecida pela criação, em 2008, da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica e da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, em 2016.

Haja vista a profusão de termos e expressões utilizadas nas diferentes abordagens da pesquisa narrativa em Educação, é importante elucidar o entendimento que se tem neste estudo de pesquisa (auto)biográfica e narrativas (auto)biográficas. Sobre a utilização do termo (auto)biográfico – com o auto entre parênteses – Passeggi (2020) explica que essa grafia aparece pela primeira vez no livro organizado por Nóvoa e Finger (2014), *O método (auto)biográfico e a formação*, cuja primeira publicação, como apontamos anteriormente, ocorreu em 1988, em

²² O I CIPA ocorreu na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). O II CIPA ocorreu em 2006 na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Salvador. O III CIPA ocorreu em 2008 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Natal. O IV CIPA ocorreu em 2010 na USP, em São Paulo. O V CIPA ocorreu em 2012 novamente na PUC/RS, em Porto Alegre. O VI CIPA ocorreu em 2014 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no Rio de Janeiro. O VII CIPA ocorreu em 2016 na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), em Cuiabá. O VIII CIPA ocorreu em 2018 na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), em São Paulo. Por conta da pandemia de Covid-19, o IX CIPA, que ocorreria em 2020, foi adiado e ocorreu de forma virtual em 2021, vinculado à Universidade de Brasília (UNB).

Portugal. Porém, não se encontra no livro, explicações para o uso do termo que é utilizado, inclusive, como equivalente a histórias de vida.

Em uma entrevista informal, realizada em 2016, Nóvoa explicou à Passeggi (2020, p. 65) que “A intenção, em 1988, do (auto) devia-se ao aspecto subjetivo que o método biográfico adquiria em educação, ausente em sociologia”. Além disso, os parênteses “podiam também sinalizar que a subjetividade não era vista na perspectiva intimista do eu, uma vez que o foco do método estaria nas aprendizagens, no conhecimento de si e do outro e na transformação individual de quem se forma” (Passeggi, 2020, p. 65).

Sobre a nomenclatura pesquisa (auto)biográfica, a organizadora do I CIPA, Maria Helena Abrahão, explica que:

a escolha do termo *pesquisa* se justifica para sinalizar o caráter científico do uso de narrativas em educação, questão crucial para sua legitimidade no começo da “aventura (auto)biográfica”. Por sua vez, o uso dos parênteses se referia, ao mesmo tempo, às narrativas biográficas e autobiográficas e chamar a atenção para a subjetividade na pesquisa. Por fim, eles podem ainda remeter à transposição de narrativas autobiográficas para biográficas, isso acontece quando o pesquisador transforma uma narrativa autobiográfica (oral ou escrita), que lhe foi oferecida por um participante, que narra sua vida, numa narrativa biográfica, em que o pesquisador assume a autoria do texto (Passeggi, 2020, p. 65, destaque da autora).

A pesquisa (auto) biográfica, inspirada nas duas primeiras abordagens, tem foco duplo, pois “introduz o (auto) para sinalizar a presença da subjetividade em pesquisa e omite formação e educação, deixando o campo aberto para ambas” (Passeggi, 2020, p. 61). Por isso, ela pode ser adjetivada de híbrida, múltipla e diversa com contribuições de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento nas ciências humanas e, até mesmo, na saúde (Passeggi, 2020).

O termo (auto) biográfico também foi incorporado às narrativas, sendo comum encontrarmos na produção acadêmica a expressão narrativas (auto) biográficas. Passeggi (2020) defende o uso desta e também da expressão narrativa autobiográfica, sobretudo para demarcar a diferença em relação ao termo autobiografia, entendido como um gênero literário em que as condições de escrita são diferentes daquelas que ocorrem no âmbito das diferentes abordagens da pesquisa narrativa em educação.

É importante demarcar o entendimento que se tem de narrativa autobiográfica, biográfica e suas derivações – narrativa da experiência, narrativa de vida:

Há *narrativa autobiográfica*, quando a pessoa que narra faz uma reflexão sobre sua própria vida e a experiência vivida, geralmente, escrita na primeira pessoa: eu (auto). Há *narrativa biográfica*, quando o foco da narrativa recai na vida e na experiência de outrem, em geral, escrita na terceira pessoa (ele,

ela, eles, elas) atenuando-se a presença de quem narra. A vantagem das noções de *narrativa autobiográfica*, *narrativa de experiência*, *narrativa de vida* é, por um lado, a sua abrangência. Elas incluem todas as modalidades de narrativas de si: autobiografias, histórias de vida, biografias educativas, diários, memoriais, depoimentos, relatos...” (Passeggi, 2020, p. 69, destaques da autora)

Neste estudo, ainda que diferentes expressões apareçam ao longo do texto – em decorrência dos próprios autores com quem dialogo – para evitar flutuações terminológicas em demasia faço uso sobretudo das expressões narrativas (auto) biográficas e histórias de vida para me referir aos relatos dos professores sobre suas experiências de permanência na docência. Sem a pretensão de que haja concordância acerca do que proponho na sequência – uma vez que me parece não haver consenso quando se trata das diferentes terminologias utilizadas no âmbito da pesquisa narrativa – entendo que narrativas (auto) biográficas e histórias de vida são expressões que dizem respeito às experiências vivenciadas ao longo de uma vida. Aliás, ao fim e ao cabo, entendo que seja qual for a nomenclatura utilizada, elas têm em comum justamente isso: intencionam ter acesso às experiências vivenciadas, a partir das entradas que o narrador nos possibilita, naquilo que denominei de *territórios do eu*.

A despeito do entendimento das histórias de vida como abrangendo aspectos globais da vida, trago a definição de que a expressão pode ser entendida como um relato que “objetiva compreender uma vida, ou *parte dela*, como possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos e ontrealvess vividos pelos sujeitos em diferentes contextos” (Souza, 2006a, p. 24, destaque meu). Além disso, entendo que a expressão narrativa (auto) biográfica também denota a mesma abrangência do termo história de vida, não sendo possível de antemão inferir se o/a pesquisador/a faz uso dela no sentido de trabalhar com aspectos globais ou específicos de uma vida.

Passeggi (2010) afirma que tem adotado sobretudo duas denominações: narrativas (auto) biográficas e escritas de si, por serem termos abrangentes que permitem incluir tanto a história de uma vida quanto fragmentos dela. Pineau (2006, p. 340) fez uso do termo autobiografia no título de sua primeira pesquisa sobre auto formação²³, mas argumenta que a etimologia da palavra privilegia a escrita e “um investimento pessoal que pode ser exclusivo”, o que o fez adotar o “conceito mais recente de história de vida, apontando para a construção de um sentido temporal, sem privilegiar o meio social e material da construção”.

²³ Livro publicado em 1983 com Marie Michèle intitulado *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*.

Nesta pesquisa privilegio aspectos da história de vida dos professores relacionados à trajetória escolar, de formação para o magistério e experiência profissional que serão acessados por meio de EN. Ao contrário da abordagem das Histórias de Vida em Formação, em que as narrativas são utilizadas como dispositivo de pesquisa-formação, neste estudo as utilizo, sobretudo, como dispositivo de investigação, ainda que reconhecendo seu potencial formativo “para a auto compreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva.” (Souza, 2006a, p. 27)

Apresentadas as especificidades de cada uma das três abordagens do paradigma narrativo-autobiográfico, situo essa pesquisa no âmbito da terceira – a pesquisa (auto) biográfica. No entanto, é importante salientar que essas abordagens não são estanques, elas se imbricam e apresentam convergências. Passeggi (2020, p. 67) aponta duas delas: 1) “a defesa de que as narrativas autobiográficas são suscetíveis de propiciar à pessoa que narra um processo de reinvenção de si, na direção da autonomia e de empoderamento (formação)”; 2) “o reconhecimento de seu valor heurístico como método de pesquisa científica para a compreensão dos processos de formação ao longo da vida (*life learning*) e em todos aspectos da vida (*lifewide learning*)”.

Passeggi (2020, p. 67) defende que, a partir das complementaridades das abordagens é possível “pensar num paradigma narrativo-autobiográfico que religue a vida (bio), as reinvenções de si (auto) e o discurso científico (grafia)”. Assim, inspirada em Wilhelm Dilthey, a autora destaca que esse paradigma está ancorado na íntima relação entre a vida, a experiência vivida e a ciência. Por estar permeado por desafios e incertezas, localiza três apostas, às quais farei uma breve menção na sequência: Epistemopolítica, Decolonizadora e Pós-disciplinar. Da mesma forma que ocorre com as abordagens da pesquisa narrativa, tratam-se de princípios epistemológicos que se complementam.

A aposta epistemopolítica traz consigo a concepção de que epistemologia e visão política não podem estar dissociadas na pesquisa educacional. A partir desse pressuposto tem-se uma “aposta no reconhecimento e legitimidade da capacidade humana, da infância à adultez, de fazer uso da reflexividade autobiográfica sobre o que acontece e o que nos acontece” (Passeggi, 2020, p. 70). Trata-se de reconhecer e legitimar a experiência dos indivíduos no fazer científico, outrora negada pela ciência. Desta forma, inverte-se a lógica da “primazia da ciência” para as “pessoas que fazem a ciência” (Passeggi, 2020, p. 70).

Tal aposta chamou-me a atenção para o fato de que muito já se pesquisou *sobre* os professores desconsiderando suas experiências pessoais e profissionais. Mas, sobretudo com o movimento de *virada narrativa*, pesquisa-se *sobre* e *com* os professores. Isso quer dizer que os docentes passaram a ter uma maior centralidade nas pesquisas educacionais, com seu lugar e espaço de fala reconhecidos e legitimados.

Bueno (2002) destaca, por exemplo, que no campo de pesquisa sobre formação de professores, verifica-se um maior e crescente interesse pela pessoa do professor a partir da década de 1980, aspecto que fora claramente desconsiderado nos anos anteriores. Assim, essa autora destaca que a ideia nuclear desses estudos gira em torno da questão da subjetividade, que fora ignorada e que a partir de então passa a ser reivindicada. Nesse sentido, Diniz-Pereira (2013, p. 148) também pontua que nesse período “começou a ocorrer não só o crescimento quantitativo de trabalhos acadêmicos sobre formação de professores, mas também uma mudança de foco nas pesquisas a respeito dessa temática em todo o mundo, trazendo os educadores para o centro das investigações” (Diniz-Pereira, 2013, p. 148).

Segundo Antônio Nóvoa (2007), esse redirecionamento das pesquisas teve como marco a publicação, em 1984, do livro *O professor é uma pessoa* de Ada Abraham. Desde então, “a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre *a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores*” (Nóvoa, 2007, p. 15, destaque do autor). A partir dos anos 1980, as pesquisas com foco no professor, na sua pessoa, nas suas histórias de vida deram origem a uma produção diversificada.

No âmbito da abordagem (auto) biográfica, Nóvoa (2007) – a despeito da dificuldade em separar e distinguir essa produção – propôs uma categorização a partir das dimensões e objetivos privilegiados nas pesquisas, enfatizando que não se tratam de categorias exclusivas. Dessa forma, são três as dimensões identificadas nos estudos: aquelas que dizem respeito à pessoa do professor, às suas práticas e à sua profissão. Do mesmo modo, identificou três objetivos principais: essencialmente teóricos, relacionados com a investigação; essencialmente práticos, relacionados com a formação; essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação.

Minhas pesquisas com autores brasileiros conduziram-me até o livro *O professor como pessoa*, publicado em 1976, fruto da tese de doutorado do professor Juan José Mouriño Mosquera defendida no mesmo ano na PUC/RS. Ainda que não assentado na abordagem narrativa ou das histórias de vida, o autor já alertava “para a necessidade de uma linha humanística no processo ensino-aprendizagem, especialmente levando em conta a ideia do

professor como pessoa” (Mosquera, 1976, p. 14). Assim, os objetivos do estudo foram: “compreender a ansiedade, a solidão, a procura de significado, a vida sexual, a hostilidade e a comunidade de sentimentos dos professores [...] e fazer uma caracterização que leve, futuramente, a estudos mais amplos e acurados” (Mosquera, 1976, p. 22).

Bueno *et. al.*, (2006) fizeram uma revisão bibliográfica dos trabalhos nacionais na área de Educação que se utilizaram das histórias de vida e da autobiografia como metodologias de investigação a partir de dois recortes: um cronológico (1985-2003) e outro temático (formação de professores e profissão docente). A revisão abarcou artigos, dissertações, teses e livros. As autoras chegaram à conclusão de que houve um aumento significativo dos estudos a partir dos anos de 1990, com predomínio das metodologias sendo utilizadas, sobretudo, como dispositivos de investigação. Constataram também que estas metodologias contribuíram para renovar os estudos sobre professores com a emergência de temáticas novas relacionadas à profissão, profissionalização e identidades docentes.

Além do *retorno do sujeito* às pesquisas sociais, Bueno *et. al.*, (2006) creditam o aumento dos estudos nos anos de 1990 às discussões em voga em diferentes países em torno da formação e da profissionalização, intensificadas no Brasil no período que antecedeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Elas apontam que os países da América Latina passaram por muitas reformas educacionais nos anos de 1990 que deram ênfase ao papel central dos professores na constituição da nova escola que se passou a almejar.

Esse cenário teria fomentado os debates e as pesquisas em torno da temática da profissionalização docente e explicariam, em parte, o interesse pelas histórias de vida de professores. Além disso, localizam nos anos de 1990 a chegada ao Brasil de textos internacionais, sobretudo portugueses, acerca do método autobiográfico e que tiveram uma importante repercussão (Bueno *et. al.*, 2006). É o caso de *O método (auto)biográfico e a formação* (1988) de Nóvoa e Finger, *Vida de Professores* (1992) e *Profissão Professor* (1992), ambas coletâneas organizadas por Nóvoa.

Essa breve incursão ao fenômeno da *emergência do professor como pessoa* nas pesquisas educacionais e alguns aspectos específicos dessa produção, parece-me apontar para o fato de que a aposta epistemopolítica se materializa de forma bastante nítida em se tratando das pesquisas *sobre e com* professores no âmbito da abordagem (auto) biográfica. Articulada com essa primeira aposta, uma vez que também possui caráter político, Passeggi (2020) propõe uma segunda: a aposta decolonizadora. Essa aposta traz consigo duas características centrais do

paradigma narrativo-autobiográfico, que é o fato dele fundamentar-se no modo narrativo e se caracterizar como uma Epistemologia do Sul.

Com base em Bruner, Passeggi (2020, p. 71) explica que:

a produção do conhecimento provém de dois modos de pensamento: o modo paradigmático (lógico-científico) e o modo narrativo (subjetivo). O primeiro se esforça para atingir o ideal de um sistema formal de descrição e explicação. O segundo tenta situar narrativamente as experiências, articulando um duplo ponto de vista: uma paisagem externa que é a da ação e uma paisagem interna que é a da consciência, da intencionalidade, da memória: O que sabem as pessoas sobre a vida? O que dizem sobre ela? O que fazem nela, por ela, contra ela?

O modo narrativo (subjetivo) é, por excelência, a forma de se produzir conhecimento no âmbito das abordagens que constituem o paradigma narrativo-autobiográfico. Passeggi (2020) aproxima a distinção de Bruner entre as duas formas de produzir conhecimentos, da distinção de Boaventura Sousa Santos acerca da existência de uma Epistemologia do Norte – paradigmática, hegemônica, colonial e excludente – e uma Epistemologia do Sul – narrativa, pós-colonial ou decolonizadora. Trata-se da tentativa de dar lugar ao sujeito empírico ou da experiência nas pesquisas científicas, descartado pela ciência moderna, que priorizou o sujeito epistêmico em razão de critérios positivistas e coloniais. E, mais do que isso, da possibilidade de “se aprender com o Sul” (Passeggi, 2020, p. 71).

A terceira aposta, pós-disciplinar, fundamenta-se no pensamento de Franco Ferrarotti (1991) e sua defesa da autonomia do método biográfico nas ciências sociais. Para esse autor, o método biográfico situa-se para além das divisões disciplinares, sendo pós-disciplinar. Disso decorre o fato de que o pesquisador deve se livrar das amarras disciplinares e buscar os instrumentos heurísticos e metodológicos que julga adequados onde quer que eles se encontrem, seja na história, na filosofia, na antropologia etc. Isso se justifica quando consideramos o humano em sua inteireza e complexidade, não fazendo sentido fragmentá-lo para estudá-lo (Passeggi, 2020).

2.2 AS NARRATIVAS E OS TERRITÓRIOS DO EU-PROFESSOR(A)

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Walter Benjamin

O ato de narrar, de contar histórias, é uma atividade intrínseca à própria existência humana. Conforme Maria da Conceição Passeggi (2010) intitula um de seus textos, “Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório”. A partir do momento em que o homem desenvolveu a linguagem, a narrativa se fez presente, dando materialidade aos saberes, à cultura. Narrar implica em dar forma e sentido às nossas experiências, assim como faz o oleiro ao moldar um vaso de argila, ao imprimir no barro a sua marca. A narrativa é representativa da realidade experienciada pelo narrador, da sua interpretação particular de mundo.

Por um longo período da história da humanidade, as narrativas eram essencialmente orais, já que poucos eram aqueles indivíduos que tinham acesso à leitura e à escrita. Assim, oralmente é que se perpetuaram as histórias dos heróis da Antiguidade. Após um dia estafante de trabalho, os camponeses medievais sentavam-se em volta da fogueira, ouviam e contavam histórias permeadas por seres fantásticos e que, mais tarde, deram origem aos contos de fada da modernidade. Também no medievo é que se ouviam as histórias de aventuras dos cavaleiros, matadores de dragões e salvadores de princesas indefesas. É desse período ainda, os mitos da fonte da juventude, do *El Dorado*, das amazonas, aos quais conquistadores espanhóis e portugueses vieram procurar na América durante o período de conquista destas terras.

Já as narrativas religiosas, inclusive os textos bíblicos, circulavam graças à atividade manual dos monges copistas. Com a invenção da prensa tipográfica por Johannes Gutenberg no século XV, as histórias puderam ser impressas e divulgadas com mais facilidade. As narrativas orais ganharam materialidade e, entre os séculos XVIII e XIX, as noções de autor e autoria ganham importância. Segundo Foucault (1992, p. 47) “Os textos, os livros, os discursos começaram efetivamente a ter autores (outros que não personagens míticas ou figuras sacralizadas e sacralizantes) na medida em que o autor se tornou passível de ser punido, isto é, na medida em que os discursos se tornaram transgressores [...]”.

As narrativas constituíram a minha identidade e se fizeram bastante presente na minha infância. Localizo nesse período da minha vida, com bastante nostalgia, meu primeiro contato e gosto pelas narrativas, por ouvir histórias do passado. Nasci e cresci em uma cidade do interior de Minas Gerais, Capetinga, bastante pequena, cuja população se constituía basicamente por trabalhadores rurais, assim como eram meus pais. Atualmente, esse município tem cerca de 7.000 habitantes, o que acredito não diferir muito do período em que lá vivi, no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990.

Nessa pequena cidade, à época, a tradição folclórica se fazia muito presente e ganhava expressividade, sobretudo, no período conhecido no catolicismo como Quaresma. Nessa ocasião, fervilhavam pelas ruas da cidade as histórias de lobisomens, sacis pererê, mulas sem-

cabeças, mulheres de branco, almas errantes que assombravam os vivos e outros tantos seres fantásticos e imaginários. Lembro muito bem de sentar-me na calçada e ouvir os adultos, sobretudo os mais velhos, contarem aquelas histórias que muito me amedrontavam, mas que não conseguia parar de escutar, ansiando por ouvir uma nova história assim que outra se findava. Geralmente, essas histórias eram contadas no período noturno e chegada a hora de ir para casa, era tomada pelo medo de ser perseguida por algum dos personagens daquelas histórias durante o trajeto. Assim, o percurso de volta para casa era feito às pressas, não andando, mas correndo.

Essa digressão até a minha infância foi para exemplificar a presença das narrativas em nosso cotidiano. Parafraseando Delory-Momberger (2011) não narramos porque temos uma história, temos uma história porque narramos. Narrar nos constitui enquanto seres sociais, nos aproxima, nos faz bem e, desde sempre, demonstramos o anseio por contar histórias e falar da vida. Quantos de nós não conhecemos alguém – na fila do banco, no ponto de ônibus, no consultório médico – que em pouco tempo nos contou algo sobre sua vida? Isso quando não foi nós mesmos que compartilhamos um pouco da nossa história com um recém conhecido.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 91), parece que nós temos uma necessidade de contar histórias, uma vez que essa ação “implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal”. Assim, na tentativa de captar os sentidos que os professores imprimem à sua experiência na docência, elegi a narrativa – o contar e escutar histórias presente em nosso cotidiano – como meio para acessar esse objeto.

As narrativas, sejam na forma oral ou escrita, constituem-se em importantes fontes de estudo no âmbito das pesquisas em Educação. A despeito da pesquisa *com* narrativas implicar em trabalhar com as subjetividades, ressalto a importância de se considerar que, para além da nomenclatura genérica de estudantes, professores, gestores etc., pesquisamos *com* e *sobre* indivíduos, com suas identidades e experiências próprias. A escola é constituída por gente – e não por categorias abstratas de pessoas – são indivíduos reais que devem exercer papel central em nossas pesquisas. Não se trata de “dar voz” a esses sujeitos no sentido de uma doação abnegada, mas de reconhecer e valorizar seu espaço de fala quando se defende uma educação mais humana, experienciada cotidianamente por homens e mulheres.

A questão da subjetividade contida nas narrativas é central na abordagem (auto) biográfica. Franco Ferraroti (1991) é um dos autores que se dedicou a demonstrar a especificidade do método biográfico enquanto método autônomo de investigação, dotado de *status* científico, tentando oferecer respostas para um dos principais questionamentos em torno

do método: “como é que a subjetividade contida nas narrativas autobiográficas pode vir a se tornar objeto de conhecimento científico?” (Bueno, 2002, p. 19). Para Ferraroti (1991, p. 174), cada um dos atos dos indivíduos se manifesta como síntese de uma história social, entendendo a biografia como uma espécie de micro relação social: “Cada indivíduo não totaliza diretamente a sociedade inteira, ele totaliza-a por meio do seu contexto social imediato, os pequenos grupos de que faz parte; estes grupos são, por seu turno, agentes sociais activos que totalizam o seu contexto, etc.”

Delory-Momberger (2012) também buscou elucidar a constituição epistemológica específica da pesquisa biográfica, que tem na problemática da constituição individual uma de suas questões centrais. Quer dizer, “como os indivíduos se tornam indivíduos?” (Delory-Momberger, 2012, p. 523). Isso implica em considerar o homem em sua complexidade de relações: com o mundo que o cerca, com ele mesmo e com os outros. Relações que se estabelecem em uma dimensão temporal e são experienciadas pelos indivíduos ao longo de sua existência.

Assim, Delory-Momberger (2012, p. 524, destaques da autora) define que o objeto da pesquisa biográfica “seria o *estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular*”. Além disso, a pesquisa biográfica introduz a temporalidade da experiência, ou seja, a *dimensão do tempo*, uma temporalidade biográfica da experiência e da existência. “A postura específica da pesquisa biográfica é a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um *tempo biográfico* se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social.” (Delory-Momberger, 2012, p. 524, destaques da autora).

Passeggi (2021) propõe que a subjetividade está contida em três instâncias narrativas que se complementam: a do sujeito *empírico*, *epistêmico* e *autobiográfico*. O sujeito empírico é o autor da narrativa, é aquele que vive a experiência narrada. Enquanto narrador, ele se depara com pensamentos alógicos, caóticos, fragmentos de memórias que são resultados da sua história de vida. O sujeito epistêmico é aquele que busca dar coerência e sentido às suas experiências. Trata-se de uma atividade racional, de um esforço reflexivo de objetivação e compreensão daquilo que lhe aconteceu no mundo da vida. A partir dessa atividade reflexiva é que se desdobra o sujeito autobiográfico: “É esse si-mesmo – o eu pensado e examinado – que, em síntese, surge e vive na efemeridade da *narração*, como ato discursivo, e permanece na eternidade da *narrativa*, enquanto produto material, resultante da *narração*” (Passeggi, 2021, p. 109, destaques da autora).

Assim, no processo narrativo, o sujeito autobiográfico é o que conecta as duas dimensões da subjetividade, sendo inseparável do sujeito empírico – autor, aquele que viveu a experiência e possui existência material – e do sujeito epistêmico – aquele que representa a lógica, a racionalidade. É na terceira instância que tem lugar a constituição da identidade narrativa, que é sempre provisória e está em permanente (re)construção. Ela resulta daquilo que se denomina *reflexividade narrativa*, “entendida como a capacidade de o sujeito operar com diversas linguagens para se constituir um si mesmo, ao tempo em que dá sentido às suas experiências, às suas aprendizagens e até mesmo reconhecer seus fracassos nessas tentativas” (Passeggi, 2021, p. 96).

As relações existentes entre narrativa, subjetividade e especificidades do ser professor – assunto que será abordado no próximo capítulo – conduziram-me à elaboração do conceito metafórico de *territórios do eu-professor(a)*, expressão com a qual intitulo esta tese. Trata-se de um conceito que sintetiza, de certa forma, algumas concepções e pressupostos do campo epistemológico da pesquisa (auto) biográfica e dos estudos em torno da profissão docente e que estão intrínsecos a esta pesquisa.

Etimologicamente, a palavra território deriva do latim *territorium* com o significado de “área delimitada, terra sob jurisdição”. Assim, território pode ser definido com um espaço onde o Estado, uma instituição, alguém ou mesmo um animal, exerce uma autoridade, um poder, uma soberania. Um território é composto por elementos naturais que conformam sua paisagem e, quando habitado, pelas construções humanas; é o espaço onde ocorrem as múltiplas relações sociais, políticas, econômicas, religiosas, culturais etc.²⁴

A palavra *territórios* é tomada aqui como metáfora para me referir, primeiramente, ao espaço de subjetividade das narrativas, onde os indivíduos exercem sua soberania. Como espaço simbólico de poder, esse território só pode ser acessado mediante permissão, pelas entradas que o próprio narrador nos possibilita. Disso decorre uma das especificidades do trabalho com narrativas de história de vida, que é a possibilidade de adentrarmos somente às dimensões daquilo que o indivíduo se propõe a compartilhar, seja por palavras, gestos, emoções. Por isso, a necessidade de se criar um clima de confiança e segurança entre pesquisadores e colaboradores. É importante que o narrador se sinta à vontade para narrar suas experiências, para falar de si, daquilo que lhe é íntimo.

Uma segunda concepção advinda da ideia metafórica de *territórios*, diz respeito à “confluência de *múltiplos espaços narrativos*” vinculados “às relações sociais, políticas,

²⁴ Os significados da palavra território foram extraídos do Dicionário Online de Português: <dicio.com.br>

materiais e simbólicas, vividas pelos sujeitos em suas trajetórias de vida-formação” (Souza, 2011, p. 213, destaque meu). Trata-se das múltiplas e complexas redes de relações que estabelecemos ao longo da vida e que constituem a pessoa que somos.

Ainda, relaciono o conceito de *territórios* às concepções de experiência e sujeito da experiência conforme nos elucida Jorge Larrosa Bondía (2002). Esse autor conceitua experiência como sendo “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa Bondía, 2002, p. 21). Para ele, a experiência tem se tornado cada vez mais rara na vida do homem moderno em razão do excesso de informações, de opiniões e de trabalho a que estamos submetidos, por um lado, e pela falta de tempo, por outro.

Para que ocorra experiência é necessário que tenhamos momentos de interrupção, que paremos para pensar, olhar, escutar, sentir; que nos demorem nos detalhes; que suspendamos a vontade, o automatismo da ação; que cultivemos a atenção e a delicadeza; que abramos os olhos e ouvidos; que falemos sobre o que nos acontece. Assim, o sujeito da experiência “não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer”; mas, pode ser definido como uma espécie de

[...] *território de passagem*, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...] é um *ponto de chegada*, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar [...] é sobretudo um *espaço onde têm lugar os acontecimentos*” (Larrosa Bondía, 2002, p. 24, destaques meus).

Em resumo, o conceito de *territórios* relaciona-se ao espaço simbólico de poder inscrito na subjetividade das narrativas, onde os indivíduos/narradores exercem soberania; ao lugar que congrega múltiplos espaços narrativos (sociais, políticos, culturais, simbólicos etc.); e, ao sujeito da experiência enquanto território de passagem, ponto de chegada e espaço de acontecimentos. Quanto à expressão *eu-professor(a)*, é importante ressaltar que a palavra *eu* não é tomada aqui como pronome pessoal, mas como substantivo masculino referindo-se à individualidade humana, ao *eu* (auto) que narra sua história de vida²⁵. Já a união das palavras *eu-professor(a)* remete à ideia, já bastante difundida na literatura educacional, de que vida e profissão estão necessariamente imbrincadas e da impossibilidade de separação das dimensões pessoais e profissionais do professor.

²⁵ Assumindo o risco da pesquisa ser entendida pelo leitor em um primeiro momento como uma autobiografia, por uma escolha pessoal que levou em consideração critérios gráficos e de sonoridade preferi fazer uso da expressão *eu-professor(a)* ao invés de *eu(auto)-professor(a)*.

Este imbricamento é algo que ocorre em todas as profissões e esferas da vida, uma vez que não somos seres fragmentados, mas únicos, complexos e multifacetados. No entanto, na profissão docente, pela própria natureza do trabalho exercido, essa característica torna-se bastante evidente: “É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar; e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Nóvoa, 2007, p. 10). Disso decorre as relações e reflexos existentes entre nossas histórias de vida, escolarização, formação para a docência e prática profissional. No próximo capítulo, em que tratarei das especificidades do trabalho docente, voltarei a essa questão da constituição profissional do professor e sua relação com a dimensão pessoal, sobretudo a partir da noção de experiência.

2.3 ENTREVISTA NARRATIVA

Os estudos com histórias de vida de professores valorizam a subjetividade e a importância de se considerar os docentes enquanto indivíduos que podem falar por si mesmos, tornando-se sujeitos ativos da investigação. Os materiais utilizados nesse tipo de abordagem podem ser as narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador, geralmente por meio de entrevistas ou, ainda, correspondências, diários, narrativas diversas, etc. No âmbito desta pesquisa, fiz uso da EN, enquanto dispositivo de pesquisa para acessar os *territórios do eu-professor(a)*, cuja finalidade é apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência, a “configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular” (Delory-Momberger, 2012, p. 526).

Como dispositivo de pesquisa, a EN visa encorajar e estimular o participante a narrar sua história de vida ou algum acontecimento importante. “A técnica recebe seu nome da palavra latina *narrare*, relatar, contar uma história” (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 91) e “é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas” (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 95). A concepção de EN está relacionada à crítica ao esquema tradicional de pergunta-resposta em que o entrevistado é sujeito passivo no processo de pesquisa, uma vez que é o entrevistador que seleciona o tema e os tópicos, ordena as perguntas e as verbaliza com sua própria linguagem (Jovchelovitch; Bauer, 2008). Entendo que a EN se apresenta como um dispositivo bastante adequado quando se quer captar a complexidade do ser humano, a complexa rede de experiências vivenciadas durante uma trajetória singular.

Assim, entrevistei seis professores que estão em efetivo exercício no magistério público

na rede estadual paulista. O foco da pesquisa encontra-se nos chamados “professores experientes”, que já se consolidaram na profissão, em razão da ênfase dada à permanência na carreira e nas formas de lidar com os desafios e problemas do magistério. Em consonância com os estudos de Marcelo Garcia (2006) entendo por professor experiente aquele profissional que possui mais de dez anos de carreira, pressupondo que já vivenciou os desafios da profissão nos anos iniciais, conseguindo lidar com mais segurança com as questões e conflitos próprios do cotidiano escolar.

É importante destacar que é irrelevante para essa pesquisa considerar a(s) disciplinas(s) ministrada(s) pelo professor e o nível em que atua, se ensino fundamental (anos finais) ou ensino médio. Excluí apenas os Professores da Educação Básica I (PEB I) – que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental – por entender que possuem uma dinâmica de trabalho diferente daquela exercida pelos Professores da Educação Básica II (PEB II) – que atuam nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio²⁶. Além disso, são poucas as escolas estaduais paulistas que ainda ofertam a primeira etapa do ensino fundamental, que, em geral, está a cargo dos municípios.

Os colaboradores da pesquisa foram identificados por meio de uma *rede colaborativa e afetiva*, ou seja, contei com a colaboração de amigos, colegas e conhecidos que indicaram professores que atuam na rede estadual por mais de dez anos e que são, aparentemente, realizados na profissão e comprometidos com a educação. Trata-se de uma indicação por pares, realizada por professores. Além disso, na identificação e escolha dos colaboradores considerei também minhas próprias redes de sociabilidade e afetividade. Acredito que a identificação dos colaboradores por meio de vínculos afetivos está em consonância com a abordagem da pesquisa (auto) biográfica, uma vez que a intenção é que o narrador se sinta à vontade para compartilhar sua história de vida.

A partir dessas indicações, iniciei os primeiros contatos com os possíveis colaboradores a fim de apresentar a pesquisa e convidá-los a participar. Esse contato inicial se deu por meio de aplicativo de mensagens e/ou chamadas telefônicas. Sendo o convite aceito, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁷ e iniciei as tratativas para o

²⁶ Professor Educação Básica I e II refere-se à nomenclatura utilizada no âmbito da rede estadual paulista, dada pela Lei Complementar n. 836, de 30 de dezembro de 1997. Recentemente, a Lei Complementar n. 1.374, de 30 de março de 2022, alterou a denominação do quadro do magistério e passou a considerar apenas uma categoria: Professor de Ensino Fundamental e Médio. Embora tenha havido a recente mudança na nomenclatura, optei por continuar utilizando as expressões PEB I e PEB II por conta de ser essa a nomenclatura que comparece nos documentos e textos consultados e também para diferenciar a atuação de ambos nas diferentes etapas da educação básica.

²⁷ A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da FCT/Unesp e aprovada – CAAE: 40219820.4.0000.5402

agendamento da entrevista, de modo que o colaborador ficasse à vontade para indicar o local que mais lhe agradasse. As entrevistas ocorreram no período compreendido entre 30 de junho de 2022 e 18 de julho de 2022; e, a última, nos dias 20 e 23 de janeiro de 2023.

No que tange ao processo de realização das ENs, busquei aporte nas etapas sistematizadas por Jovchelovitch e Bauer (2008), que é uma mescla entre a proposta do sociólogo alemão Fritz Shütze e a elaboração pessoal dos autores. É importante considerar que adaptações podem se fazer necessárias, uma vez que os próprios autores destacam que a função das orientações elencadas em cada uma das fases “não é tanto encorajar uma adesão cega, mas oferecer guia e orientação para o entrevistador, a fim de fazer com que surja uma narração rica sobre um tópico de interesse, evitando o perigo do esquema pergunta-resposta de entrevista” (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 96). O quadro 2 sintetiza as etapas da EN:

Quadro 2 - Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes*
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”)
3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes*
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 97).

* “Questões exmanentes refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem. Distinguimos das questões exmanentes as questões imanentes: os temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante. Questões exmanentes e imanentes podem se sobrepor totalmente, parcialmente ou não terem nada a ver umas com as outras. O ponto crucial da tarefa é traduzir questões exmanentes em questões imanentes, ancorando questões exmanentes na narração, e fazendo uso exclusivo da própria linguagem do entrevistado” (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 97).

Conforme proposto por Jovchelovitch e Bauer (2008), a etapa de preparação da entrevista consiste na exploração do campo e na formulação das questões exmanentes. Explorar o campo relaciona-se à compreensão do objeto de estudo, para que fique claro as lacunas que se quer preencher com a EN e para uma formulação bem-sucedida do tópico inicial de narração. Assim, o pesquisador necessita se apropriar, ter familiaridade com o campo de estudo. No caso

específico desta pesquisa, essa etapa foi realizada por meio do levantamento, leitura e análise de artigos, capítulos de livros, normativas legais e relatórios de pesquisa, que me auxiliaram a compreender de forma mais aprofundada a temática de estudo. Essa literatura encontra-se referenciada ao longo de toda a tese. Jovchelovitch e Bauer (2008) indicam que a partir dessa investigação inicial que permite uma boa apropriação do pesquisador acerca de seu objeto de estudo e, de acordo com os objetivos da pesquisa, é possível a formulação de questões exmanentes, ou seja, aquelas que refletem os interesses do pesquisador e do tópico inicial para narração.

Acerca da elaboração do tópico inicial para narração, Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 98), apresentam uma série de critérios que podem ser observados nesse momento:

- O tópico inicial necessita fazer parte da experiência do informante. Isso irá garantir seu interesse, e uma narração rica em detalhes.
- O tópico inicial deve ser de significância pessoal e social, ou comunitária.
- O interesse e o investimento do informante no tópico não devem ser mencionados. Isso é para evitar que se tomem posições ou se assumam papéis já desde o início.
- O tópico deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual.
- Evitar formulações indexadas. Não referir datas, nomes ou lugares. Esses devem ser trazidos somente pelo informante, como parte de sua estrutura relevante.

Tendo em vista essas indicações, o tópico inicial para narração, ficou assim constituído:

Gostaria que você contasse, de forma mais detalhada possível, como foi sua trajetória de escolarização, a formação para a docência e o ingresso no magistério. Além disso, gostaria que você falasse sobre os fatores de satisfação e insatisfação com o trabalho, os motivos mais relevantes ou aquilo que, na sua concepção, te fez permanecer na docência por todos esses anos e as formas com que você lidou (e ainda lida) com as dificuldades e desafios da profissão²⁸.

Após a etapa de preparação tem início a fase 1 – Iniciação – que consiste na apresentação do tópico inicial para narração ao entrevistado. Neste momento, tive o cuidado de ler, de forma mais pausada possível, o tópico inicial para os entrevistados, a fim de minimizar possíveis dúvidas acerca da trajetória a ser narrada e dos pontos relevantes para a narrativa. Além disso, é também na fase de iniciação em que se explica para o entrevistado o contexto da investigação, o procedimento da EN (narrativa sem interrupções, questionamentos a serem feitos

²⁸ O tópico inicial para narração compõe o documento intitulado “Roteiro de Entrevista Narrativa” (Apêndice B).

posteriormente etc.) e pede-se permissão para gravar a entrevista. Todos esses pontos foram observados nos momentos iniciais das entrevistas. Ainda, perguntei aos colaboradores se gostariam de ser identificados pelo nome verdadeiro ou não. Todos os seis entrevistados preferiram ser identificados pelos nomes reais.

Finda a etapa de iniciação, após a apresentação do tópico inicial para a narração, passei para a fase 2 – Narração central – ou seja, as narrativas dos entrevistados. Procurei manter uma postura de “escuta ativa”, no sentido de encorajar os entrevistados a darem continuidade à narrativa e não os interrompi até a clara indicação de finalização (coda). Enquanto escutava também formulei algumas perguntas mentalmente, vez ou outra anotando-as no papel no processo de transformação de questões exmanentes em imanentes. (Jovchelovitch; Bauer, 2008)

Após a narração central iniciei a etapa 3 – fase de perguntas – em que “As questões exmanentes do entrevistador são traduzidas em questões imanentes, com o emprego da linguagem do informante, para completar as lacunas da história” (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 99). A fase 4 – fala conclusiva – diz respeito ao momento em que a entrevista já não está sendo mais gravada. Trata-se de um diálogo mais informal que pode ocorrer entre entrevistador e entrevistado e fornecer informações importantes para a pesquisa. É recomendável que o pesquisador faça anotações dessas falas, caso elas ocorram.

Após a realização das ENs, iniciei o processo de transcrição. O texto transcrito recebeu pontuações, paragrafações e algumas adequações na grafia com o intuito de retirar eventuais marcas de oralidade. Conforme indicações de Manzini (2020) é conveniente que transcrições de entrevistas, quando apresentadas em público e, em se tratando de entrevistas com profissionais de nível superior, recebam esse tratamento. Além disso, entendo que tal procedimento não interfere na análise a que essa pesquisa se propõe.

Realizadas as transcrições, seguindo as indicações de Souza (2019)²⁹, como sinal de respeito e consideração aos colaboradores, que generosamente compartilharam suas histórias de vida, enviei a narrativa transcrita e informei que ficassem à vontade quanto à inserção ou supressão de trechos. Dentre os seis entrevistados, não houve nenhuma sugestão de modificação.

²⁹ Trata-se de fala emitida pelo professor Elizeu Clementino de Souza durante a disciplina de Tópico Especial “Interpretação e análise de dados na pesquisa narrativa: diferentes perspectivas”, oferecida no mês de abril de 2019, sob responsabilidade da professora Yoshie Ussami Ferrari Leite no âmbito do PPGE da FCT/Unesp.

2.4 ANÁLISE COMPREENSIVA-INTERPRETATIVA

Talvez o pesquisador, mesmo quando “armado” de seus modelos e grades, não faça e não possa fazer nada a não ser “contar” por sua vez aquilo que lhe “contam” os relatos dos outros. É pouco e é muito, é o preço de uma ciência “humana” – e é seu tesouro.

Christine Delory-Momberger

Após receber a concordância dos colaboradores quanto ao conteúdo da narrativa, iniciei a etapa de análise das narrativas. Para esse complexo empreendimento, elegi como referencial a análise compreensiva-interpretativa proposta por Souza (2004; 2006b; 2014). Trata-se de uma possibilidade, dentre outras possíveis, de “compreender a compreensão e interpretar a interpretação”, um jogo de palavras utilizado pelo professor Elizeu Clementino de Souza³⁰ e que traduz a complexidade desta empreitada. Afinal, as narrativas traduzem compreensões e interpretações particulares do mundo e, por isso, “não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço” (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 110).

Assim, intencionei analisar a compreensão e a interpretação que o outro tem das experiências vivenciadas ao longo da vida na busca pelos seus sentidos. A problemática do sentido ocupa na hermenêutica e na obra de alguns filósofos (Dilthey, Gadamer, Heidegger etc.), um lugar de destaque, ainda que seu estudo não seja de propriedade exclusiva da filosofia. Segundo Rohden (2004), o sentido não pode ser tomado como um objeto, tampouco delimitado em um conceito. Nesta pesquisa, o sentido é compreendido em uma perspectiva ontológica, enquanto razão de ser das coisas e não segundo uma lógica instrumental com base na dicotomia sujeito-objeto, como sendo uma entidade objetiva, sujeita à aferição e análise neutra da pesquisadora.

Seguindo princípios hermenêuticos, com base em Rohden (2004), destaco duas dimensões do sentido importantes para situar a análise das narrativas. A primeira delas diz respeito à sua historicidade: “O sentido é tecido pelo tempo, seja cronológico, seja psicológico, e por isso dizemos que ele é sempre histórico, embora não se reduza à sua historicidade” (Rohden, 2004, p. 301). Isso significa que o sentido está sujeito à dimensão temporal da experiência, daí seu caráter de renovação, de mutabilidade. A segunda, diz respeito ao fato de

³⁰ Fala emitida durante uma das aulas da disciplina “Pesquisa (Auto) Biográfica: perspectivas metodológicas” oferecida no âmbito do Programa de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Uneb durante o primeiro semestre de 2021, a qual participei na condição de aluna ouvinte.

que o sentido é o próprio ser. Dessa forma, “o ente nunca é sem sentido, o ente se constitui de certa maneira em seu ser, pelo sentido, o que significa que o sentido pertence ao ser mesmo do ente: o sentido permanece indissociável daquilo que algo é em seu ser” (Rohden, 2004, p. 301). Isso significa que os sentidos atribuídos àquilo que nos acontece, às nossas experiências, nos constitui enquanto ser no mundo.

A despeito da dificuldade em analisar os sentidos que o outro atribui às suas experiências, é importante destacar que qualquer que seja o modelo de análise ou protocolo metodológico utilizado, há de se ter clareza de seu alcance e de seus limites. Assim,

sua utilização não acontece sem uma dose de ‘bricolagem’ (no sentido em que Lévi-Strauss usa esse termo). E essa bricolagem é, afinal, o signo e garantia de uma busca ‘humana’ de compreensão e de conhecimento empreendida por seres singulares e endereçada a outros seres singulares (Delory-Momberger, 2012, p. 535).

A análise compreensiva-interpretativa foi utilizada como referencial para a leitura das narrativas e não como um modelo a ser aplicado “à risca”. Realizada essa ressalva, tendo como orientação a proposta de Souza (2004; 2006b; 2014) – cuja base encontra-se na hermenêutica de Paul Ricoeur – e a minha elaboração pessoal, a análise das narrativas ocorreu em três momentos, seguindo a ideia metafórica de uma leitura em três tempos, considerando o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido.

Tempo I - pré-análise/leitura cruzada: consiste na organização e leitura das narrativas com vistas à construção dos dados biográficos dos professores, tomados na sua individualidade e em seu conjunto. Por meio da pré-análise ou leitura cruzada – cruzamento individual e coletivo das narrativas – é possível começar a situar os colaboradores no conjunto particular e geral da análise, percebendo os aspectos regulares e irregulares. Entendo como regularidades aqueles elementos que comparecem de forma mais frequente nas narrativas, compondo a esfera daquilo que é de aspecto mais geral, coletivo. Pelo contrário, as irregularidades compõem a esfera das individualidades e particularidades em relação ao conjunto das narrativas. Para além da elaboração dos dados biográficos, a pré-análise ou leitura cruzada constitui-se nas primeiras leituras das narrativas que possibilitarão também a apreensão inicial dos temas e das unidades de análise temática.

Tempo II - leitura temática - unidades de análise temática/descritivas: consiste na organização temática e agrupamento das unidades de análise temática (UAT) ou unidades descritivas (UD) tendo em vista as regularidades e irregularidades, processo já iniciado durante a leitura cruzada. Essa etapa intenciona “reconstituir coerentemente o conjunto das narrativas,

no que se refere à representação e agrupamento [...] percebendo as sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contêm as fontes” (Souza, 2004, p. 125), o que exige constantes e atentas leituras. A concepção de análise temática emprega princípios da fenomenologia e da hermenêutica com o intuito de permitir uma melhor compreensão dos sentidos atribuídos pelos indivíduos às experiências vivenciadas.

Percebe-se que a organização dos temas e o agrupamento das UATs emergem do conjunto das narrativas, após as primeiras leituras e análises. Em conformidade com Souza (2004), entendo que o estabelecimento de critérios/eixos/categorias prévios, implica na tentativa de enquadramento das narrativas por parte do pesquisador, o que é conflitante com os princípios epistemológicos da abordagem (auto)biográfica, pois desconsidera as subjetividades, regularidades e irregularidades que não podem ser captadas de antemão. A adoção da análise compreensiva-interpretativa como referencial metodológico implica na abertura do pesquisador às possibilidades trazidas pelas narrativas.

Tempo III: leitura interpretativa-compreensiva: vincula-se às etapas anteriores e consiste no processo de leitura e releitura das narrativas tendo em vista as UATs construídas e o referencial teórico que me auxiliaram na compreensão e interpretação das temáticas que emergiram das narrativas.

Souza (2004; 2006b; 2014) ressalta que esses três tempos, embora apresentem singularidades em seus momentos de análise, não podem ser tomados de forma estanque, fragmentada. Eles mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade, já que se fazem necessárias leituras contínuas das narrativas nas diferentes etapas da análise. Entendo que a utilização da análise compreensiva-interpretativa como referencial para a leitura das narrativas torna possível evidenciar os sentidos que os professores atribuem à sua permanência na docência revelando, conseqüentemente, aspectos importantes da prática, das experiências e do trabalho docente.

3 A PROFISSÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DO MAGISTÉRIO

[...] o investigador em pesquisa biográfica deve ter o conhecimento mais preciso possível do campo e dos contextos em que desenvolve sua observação: não com o objetivo de distinguir, na fala dos seus entrevistados, o que seria da ordem do coletivo e o que seria da ordem do individual, para distinguir e separar o que seria exterioridade social e interioridade pessoal, e sim para darem-se os meios de apreender e compreender as biografias individuais, isto é, os espaços-tempos singulares que cada um configura a partir da conjugação de sua experiência (e da historicidade de sua experiência) e dos mundos-de-vida, dos modos de pensar e agir comuns de que participa.

Christine Delory-Momberger

A partir deste capítulo e nos próximos, passo a analisar os contextos que se constituem em espécies de “pano de fundo” das narrativas dos professores. Metaforicamente, trata-se de um olhar geral e panorâmico na paisagem onde estão situados os diferentes *territórios do eu-professor(a)*. Especificamente, neste capítulo, discuto a constituição social e histórica da profissão docente, as permanências e desafios relacionados à profissionalização³¹ do professorado e as especificidades do trabalho docente a partir de alguns dos elementos que constituem o *eu-professor(a)*.

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, discuto a constituição da profissão docente no Brasil a partir da análise sócio histórica proposta por Nóvoa (1991; 1999). Especificamente, as dimensões propostas pelo autor para identificar a profissionalização do magistério: exercício da docência como ocupação principal, licença do Estado, formação e associativismo. Essas dimensões são tomadas historicamente, mas também à luz do contexto atual. Isso porque, em que pese as modificações ocorridas na educação brasileira desde a sua institucionalização no início do século XIX, a história da profissão docente é marcada por muitas permanências que perduram ou possuem reflexos até os dias de hoje.

Assim, um movimento paralelo à constituição histórica da docência como profissão que apresento neste capítulo diz respeito a algumas dessas permanências, muitas das quais adquiriram novas roupagens com o passar do tempo e as reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990. Essas permanências históricas estão relacionadas à compreensão de alguns dos desafios enfrentados pelos professores no contexto atual, tal como defendem Nóvoa (1999) e Oliveira (2021). Além disso, tais permanências repercutem também no imaginário social, consolidando certas imagens e representações profissionais dos professores.

³¹ O conceito de profissionalização é entendido aqui “como um movimento de dado grupo de trabalhadores em defesa de seu reconhecimento social e valor econômico” (Oliveira, 2021, p. 6).

Os desafios elencados aqui são aqueles identificados no âmbito da profissionalização e valorização docente e dizem respeito sobretudo à efetivação das políticas educacionais em torno da carreira do magistério público na educação básica. Tratam-se de desafios que estão colocados em nível nacional para os sistemas e redes de ensino públicos e que impactam diretamente na atratividade da carreira, na permanência no magistério e na qualidade do trabalho exercido. Alguns desses desafios compõem o que denominei de *tripé constitucional da valorização do magistério*: ingresso por meio de concurso público, remuneração e planos de carreira (Brasil, 1988)³². A partir de pesquisas já realizadas, de parte da legislação educacional e de dados oficiais da educação básica, tento demonstrar que esses elementos se converteram, de fato, no *tripé da precarização do magistério*.

Assim, não houve a pretensão de detalhar ou esgotar os desafios cotidianos do magistério – agravados recentemente pelas condições impostas pela pandemia de Covid-19 – mas foram priorizados alguns aspectos gerais tendo em vista o entendimento de que eles constituem o *eu-professor(a)* na escola pública e dificultam a permanência no magistério. Outros desafios poderiam ser acrescentados, como por exemplo, a autonomia docente frente às políticas neoliberais regulatórias, as condições materiais das escolas públicas, a violência e indisciplina nas escolas etc. Justifico que foi necessário fazer uma escolha frente à impossibilidade de abarcar todos eles no espaço de um capítulo de tese de caráter teórico e contextual. Além disso, os desafios que dizem respeito ao trabalho cotidiano dos professores nas escolas e aqueles inseridos no âmbito das subjetividades, serão discutidos a partir das narrativas dos professores colaboradores.

Na segunda parte, apresento algumas considerações acerca da especificidade da profissão e do trabalho docente. Inicialmente, a partir de estudos que analisam a profissão docente segundo a ótica da proletarianização *versus* profissionalização (Cabrera; Jiménez Jáen, 1991; Jiménez Jáen, 1991) e por seu caráter ambíguo, de semiprofissão (Fernández Enguita, 1991). Em seguida, em consonância com a proposição de Arroyo (2000), retomada por Coelho e Diniz-Pereira (2017), de que é necessário *olhar o magistério no próprio espelho*, discuto algumas das especificidades da docência. Nessa análise, busquei ressaltar uma das características da docência que está relacionada diretamente a esta pesquisa: a relação do *eu-*

³² Refiro-me aqui ao artigo 206, incisos V e VIII da Constituição Federal de 1988 (CF/88): “V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” e “VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal”. O tema da valorização dos profissionais da educação também comparece no artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996.

peçoal com o eu-profissional, como constitutiva do eu-professor(a). Situo na dimensão da experiência o aspecto fundamental dessa relação.

3.1 A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: PERMANÊNCIAS E DESAFIOS

Historicamente, as diferentes sociedades humanas, desde as tribais, cultivaram hábitos de ensino, de transmissão do saber, da cultura e dos modos de fazer às próximas gerações. A experiência de ensinar é, portanto, anterior à institucionalização da docência como profissão, confundindo-se com a própria história da humanidade. Neste capítulo não há a intenção de fazer uma digressão aos primórdios da experiência dos homens e mulheres com o ensino, tampouco reconstituir a história da profissão docente no Brasil, que já conta com importantes pesquisas na área de História da Educação, das quais destaco a realizada pelas pesquisadoras Vicentini e Lugli (2009). Mas, faz-se necessário tecer reflexões acerca da constituição da profissão docente no contexto brasileiro, destacando algumas permanências e desafios que ainda se fazem presentes para a consolidação da profissionalização do magistério.

As diferentes comunidades indígenas que habitavam o território brasileiro antes da chegada do colonizador europeu não possuíam uma educação formal, baseada na cultura escrita e nem contavam com pessoas específicas encarregadas de ensinar as crianças. O ensino ocorria de forma oral, empírica e a comunidade dos adultos em geral transmitia a cultura – tradições, religião, modos de fazer e proceder – às próximas gerações. Essa situação se modificou a partir de meados do século XVI, no período de conquista e colonização, quando a educação formal, baseada na cultura escrita, passou a compor o projeto colonizador português.

Com o objetivo de catequizar os nativos, membros da Companhia de Jesus – ordem religiosa recém-fundada no contexto da Contrarreforma Católica – atuaram por mais de duzentos anos em prol do empreendimento colonial, disseminando a religião e a cultura europeia em terras brasileiras. Inicialmente, essa educação era voltada aos indígenas, mas com o crescimento da colônia, passou a abarcar também os filhos da elite colonial. Assim, as primeiras escolas brasileiras foram os colégios jesuítas, que não contavam com grandes investimentos por parte da coroa portuguesa, e nos quais atuavam os “padres-professores” em meio às dificuldades materiais próprias da colônia até sua expulsão em 1759 no contexto da Reforma Pombalina.

O objetivo dessa Reforma, no tocante à educação, era dotá-la de uma configuração iluminista e laica. Assim, houve a instalação de escolas, das chamadas aulas régias e da

contratação de mestres pelo Estado. Tendo em vista que o surgimento da profissão docente é mais ou menos simultâneo ao desenvolvimento dos Estados Modernos e a consequente institucionalização da escola (Nóvoa, 1991; 1999) é possível afirmar que a partir da segunda metade do século XVIII tem origem, no contexto brasileiro, a figura do professor como categoria profissional da educação pública, selecionados e contratados pelo Estado.

Em pesquisa sobre a constituição da profissão docente em Portugal, especialmente os professores primários, Nóvoa (1991; 1999) propôs quatro etapas a partir das quais é possível localizar o surgimento da docência como profissão: a atividade docente como ocupação principal ou exercida em tempo integral (I); o estabelecimento de um suporte legal para o exercício do magistério, ou seja, os professores detêm uma licença oficial que lhes conferem a condição de profissionais do ensino (II); a criação de instituições específicas para a formação de professores (III) e a constituição de associações profissionais para defesa dos seus interesses (IV). Essas etapas compõem um modelo de análise proposto pelo autor para identificar o processo de profissionalização do professorado que não necessariamente seguem uma lógica cronológica ou linear, por isso não devem ser consideradas segundo uma perspectiva sequencial rígida.

No Brasil, a profissão docente não se constituiu de forma homogênea, mas sofreu variações tendo em vista alguns fatores, tais como: o modelo federativo da organização estatal, o desenvolvimento desigual das áreas urbanas e rurais, a estrutura e organização da educação básica, as distinções no que tange à formação e ao trabalho exercido por professores primários e secundários, dentre outros (Oliveira, 2021; Vicentini; Lugli, 2009). Oliveira (2021) destaca que essas distinções foram responsáveis pelas segmentações da profissão docente que impossibilitaram a constituição de um grupo profissional homogêneo. Tais segmentações, persistem ainda hoje e estão relacionadas com as formas de contratação, condições de emprego e diferenças na formação. A autora destaca ainda o surgimento de novas segmentações oriundas das reformas educacionais levadas a cabo nas últimas décadas.

Vicentini e Lugli (2009) ainda ressaltam que não é possível localizar na história da profissão docente um processo de desenvolvimento contínuo, progressivo e crescente de profissionalização, pois houve momentos de avanços e retrocessos a depender das especificidades locais e dos grupos de professores aos quais se faz referência. Apesar dessa heterogeneidade na constituição da profissão docente, qualquer tentativa de situar historicamente e socialmente a profissão docente em um país tão vasto e diversificado como o Brasil incorre no risco de generalizações. Uma delas, por exemplo, encontra-se na referência a um suposto passado glorioso do magistério presente no imaginário de muitas pessoas, inclusive dos

próprios professores. Vicentini e Lugli (2009) destacam que essa alusão é marcada pela imprecisão, quanto ao período a que se refere, e pela generalização, ao atribuir para toda a categoria situações específicas de determinados grupos de professores.

Em razão do vínculo estabelecido com o Estado, os dois primeiros elementos propostos por Nóvoa (1991; 1999) podem ser localizados ainda no período da Reforma Pombalina. A educação é assumida pelo Estado que passou a selecionar, nomear e remunerar os professores. Esses, inicialmente, dividiam-se em dois grupos: os mestres de ler, escrever e contar; e os professores régios de gramática latina, retórica, grego e filosofia; posteriormente conhecidos como professores primários e secundários.

A partir de 1760, tem início os concursos para seleção de professores. Se aprovado, o professor recebia um documento que o autorizava a lecionar e a ocupar uma cadeira em alguma cidade ou vila. O cargo seria vitalício, mas o professor poderia perdê-lo caso mudasse de localidade. Nessas primeiras seleções públicas, os candidatos deveriam apresentar um atestado de moralidade expedido pelo padre da paróquia e pelo juiz de paz da localidade em que residiam (Vicentini; Lugli, 2009).

Aos aspirantes ao cargo de professor, não era exigida uma formação específica para a docência, sendo necessária a comprovação de domínio daquilo que se deveria ensinar. No caso dos candidatos a mestres de primeiras letras, estes deveriam comprovar que sabiam ler, escrever, contar e ter conhecimento de religião. Quando da abertura dos concursos, era comum que as pessoas buscassem aprender com os professores régios o mínimo necessário para ser aprovado na seleção. Como esses mesmos professores é que compunham as bancas examinadoras, a aprovação era praticamente garantida, o que levava à seleção de candidatos que mal dominavam a leitura e a escrita (Vicentini; Lugli, 2009).

Acerca da lisura desses concursos, é importante ressaltar que as relações pessoais na sociedade brasileira dos séculos XVIII e XIX, que se faziam bastante presentes no funcionamento do Estado, prevaleciam sobre os critérios de aprovação. A política de favorecimento – dada pelas relações políticas, familiares, de amizade e compadrio – muitas vezes imperava e a indicação de uma pessoa “ilustre”, conhecida publicamente, era decisiva para a obtenção de cargos públicos. Atualmente isso nos soa escandaloso, sinônimo de corrupção e ineficiência estatal. No entanto, Vicentini e Lugli (2009, p. 68) destacam que para a sociedade da época isso não se colocava nesses termos, pois era um modo possível de funcionamento do Estado: “mais do que diplomas numa sociedade tão pouca escolarizada, se podia confiar nas recomendações de pessoas de confiança”.

Com o passar dos anos, o desenvolvimento do Estado e a ampliação das escolas públicas, critérios mais idôneos passaram a prevalecer nos processos de seleção e contratação de professores. Segundo Vicentini e Lugli (2009) somente na década de 1930 é que se verifica seleções mais íntegras de professores, menos propensas às interferências da política de favorecimento. A realização de concursos foi – e ainda é – determinante para a estabilidade e segurança do professor na profissão. Gradativamente, o concurso público passou a ser a principal forma do Estado conceder aquilo que Nóvoa (1991; 1999) denomina de suporte legal ou licença oficial para o exercício do magistério.

No entanto, Vicentini e Lugli (2009) destacam que desde o século XVIII, passamos por períodos em que a maioria dos docentes não era concursada, atuando como substitutos ou interinos. Nessa condição, os professores se viam em uma situação de fragilidade, dependendo das relações com os políticos locais. Esse aspecto parece-me configurar em uma permanência histórica, posto que, atualmente, um dos desafios que se coloca à profissionalização docente é justamente a forma de ingresso na profissão, um dos elementos que compõe o *tripé constitucional da valorização do magistério*.

Embora a CF/88 (art. 206, inciso V) e a LDBEN/96 (art. 67, inciso I) estabeleçam, como uma das ações necessárias à valorização dos profissionais da educação, que o ingresso dos professores na rede pública deva ocorrer exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos, muitos estados e municípios, têm feito uso frequente de processos seletivos destinados à contratação temporária. Essa deveria ser uma medida de caráter emergencial, mas tudo indica que tem se tornado a regra.

Na sequência, apresento uma comparação que realizei em relação ao vínculo funcional dos professores nas redes públicas municipais, estaduais e federal em um período de 10 anos evidenciando que a contratação temporária de professores tem se ampliado bastante.

Tabela 2 - Vínculo funcional dos professores na rede pública (2011 e 2021)

	Concursado/efetivo/estável			Contratado		
	2011	2021	%	2011	2021	%
Norte	105.755	112.574	+ 6.4%	60.671	65.011	+ 7.1%
Nordeste	354.075	333.174	- 5.9%	168.096	179.545	+ 6.8%
Centro-oeste	80.569	78.233	- 2.9%	40.283	55.911	+ 38.8%
Sudeste	465.557	474.399	+ 1.9%	137.978	224.001	+ 62.3%
Sul	175.726	191.813	+ 9.1%	74.298	90.394	+ 21.6%

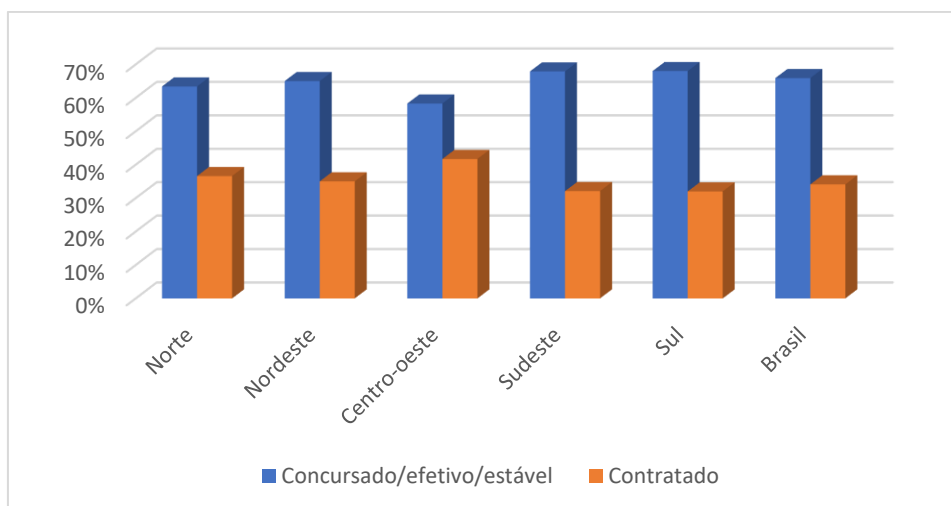
Brasil³³	1.181.320	1.189.782	+ 0,7%	481.271	614.678	+ 27,7%
----------------------------	-----------	-----------	--------	---------	---------	---------

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do Censo Escolar – Sinopses Estatísticas da Educação Básica (Brasil, 2011; 2021).

Na comparação entre os anos de 2011 e 2021, em todas as regiões do país e em nível nacional, o número de professores contratados sofreu aumento superior ao de concursados, efetivos e/ou estáveis. Um crescimento bastante significativo no número de contratados pode ser verificado nas regiões Sudeste, Centro-oeste e Sul, respectivamente. Isso demonstra uma tendência geral de que os novos cargos criados e aqueles vagos decorrentes de aposentadorias, exonerações e falecimentos estão sendo ocupados por professores contratados. Nas regiões Nordeste e Centro-oeste, inclusive, o número de professores concursados, efetivos e/ou estáveis sofreu decréscimo. Nas demais regiões esse número mostrou um baixo crescimento, sendo em nível nacional de apenas 0.7%.

No ano de 2021, conforme demonstrando no gráfico a seguir (Figura 1), todas as regiões do país tiveram no seu quadro de professores mais de 30% deles trabalhando em regime de contratação, sendo que na região Centro-oeste o percentual ultrapassa 40%. Em nenhuma das regiões, o percentual de professores concursados, efetivos e estáveis chegou a 70%, o que se verifica também em nível nacional.

Figura 1 - Vínculo funcional dos professores na rede pública - 2021



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do Censo Escolar – Sinopses Estatísticas da Educação Básica (Brasil, 2021).

³³ Os números do Brasil são inferiores à soma das cinco regiões pois, de acordo com a explicação presente nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica: “No total do Brasil, os docentes são contados uma única vez, independente se atuam em mais de uma região geográfica, unidade da federação, município ou se possuem mais de um vínculo funcional/dependência administrativa” (Brasil, 2011; 2021).

Oliveira (2021) afirma que a segmentação entre professores efetivos e contratados é bastante problemática no cotidiano escolar. Ela institui hierarquias informais, acarreta diferenças no sentimento de pertencimento à escola e na participação na tomada de decisões. Além disso, o professor contratado, em geral, fica submetido a condições precárias de trabalho, sem gozar de estabilidade no emprego e dos demais direitos trabalhistas dos professores efetivos. O aumento no número de professores contratados em detrimento da contratação por meio da realização de concursos públicos segue uma tendência global de desregulamentação das relações de trabalho que tem se expandido para o setor público.

Silva (2021) destaca que no contexto brasileiro a expropriação dos direitos trabalhistas foi intensificada nos últimos anos com a aprovação da Lei n. 13.429/2017 (Lei da Terceirização), da Lei n. 13.467/2017 (Reforma Trabalhista) e da Emenda Constitucional n. 103, que alterou o sistema de previdência social. A partir dessas normativas está em curso o agravamento da flexibilização das jornadas de trabalho, a liberação irrestrita da terceirização, do chamado trabalho intermitente, o incentivo para que pessoas físicas se tornem pessoas jurídicas como forma de reduzir os encargos trabalhistas do empregador (pejotização) ou mesmo a ausência de celebração de qualquer contrato ou garantia de direitos, a chamada *uberização*.

É sabido que a situação dos professores concursados (estáveis), a depender dos diferentes sistemas e redes de ensino espalhadas pelo país, carece de melhorias, ou seja, a precarização do trabalho também os atinge. Mas, no geral, eles têm acesso a direitos trabalhistas, possuem estabilidade no cargo e possuem, ao menos, uma perspectiva de carreira profissional. Essas garantias estão ausentes em se tratando dos professores contratados.

Silva (2021) defende que existe uma precarização de novo tipo do trabalho docente nas redes públicas de educação básica, a qual denomina de *precariado professoral*: “um novo contingente do professorado cujas relações estão mais próximas do trabalho por tempo indeterminado e intermitente, modalidades que não param de se expandir” (Silva, 2021, p. 86). Tratam-se de docentes que atuam nas escolas de forma temporária – assinam contratos por tempo determinado – e/ou eventual – substituem professores no dia a dia. Em sua maioria são jovens recém-formados que buscam inserção no magistério público e acabam estabelecendo vínculos de trabalho precários.

Conforme os dados apresentados anteriormente (Tabela 2 e Figura 1), esse grupo de professores tem se ampliado bastante nos últimos anos, são profissionais que sofrem com a flexibilidade salarial, vivem em situação constante de insegurança econômica e profissional, possuem alta rotatividade nas escolas. Ao término do ano letivo ou do período de substituição

não sabem quando, em qual escola e nem mesmo se vão atribuir aulas novamente (Silva, 2021). Assim, a dimensão da seleção e contratação de professores pelo Estado, que nos serve de critério para identificar o surgimento da profissão docente (Nóvoa, 1991; 1999), tem sido realizada de forma a contribuir para a precarização das condições de trabalho.

A partir dessa dimensão da profissionalização proposta por Nóvoa (1991; 1999) é possível afirmar que tem origem uma outra. Especificamente, a que diz respeito ao indivíduo que tem a docência como ocupação principal, exercendo-a em tempo integral. Por um longo período na história, as pessoas que se dedicavam ao ensino o faziam de forma acessória ou secundária. Com o desenvolvimento dos estados modernos e a institucionalização da escola, essa situação começa a se modificar e surgem indivíduos que terão a tarefa de ensinar como ocupação precípua. No entanto, esse aspecto precisa ser problematizado tendo em vista o contexto brasileiro atual e os desafios que persistem ainda hoje para sua consolidação.

Inicialmente, resalto que não é possível pensar a constituição da profissão docente sem a constatação de que a atividade docente se tornou, sobretudo, uma atribuição feminina. Dentre os fatores que explicam a feminização do magistério, fenômeno que se inicia no final do século XIX, está o entendimento de que o ofício de lecionar poderia aliar-se ao exercício das tarefas domésticas e de cuidados com os filhos. Para a sociedade patriarcal do período, em que a presença da mulher no mundo do trabalho dava seus primeiros passos, a docência era uma atividade tolerada moralmente, ou seja, a mulher-professora mantinha sua reputação ilibada, já que a atividade docente era identificada aos papéis sociais de mãe e esposa. A escola, principalmente a primária, era vista como uma extensão do lar, onde a professora exerceria a maternagem (Ferreira, 1998).

Outros fatores que explicam historicamente a superioridade da presença feminina no magistério são as poucas oportunidades de trabalho que existiam para as mulheres e o desinteresse dos homens em exercer a profissão. Em que pese o desenvolvimento mundial do capitalismo de tipo industrial, sobretudo, a partir da segunda metade do século XIX, a sociedade brasileira ainda se sustentou no modelo econômico agroexportador sem grandes alterações pelo menos até os anos 30 do século XX. Não eram muitas as oportunidades de trabalho que se colocavam para as mulheres e às quais eram aceitas socialmente.

Ferreira (1998) destaca que dois setores especialmente absorveram a mão-de-obra feminina nesse período: a nascente indústria têxtil e a educação. Já para os homens, havia oportunidades de trabalho no comércio, nas indústrias nascentes, no setor bancário etc. Embora a profissão de professor conferisse prestígio social, não era uma atividade rentável para o homem, que era visto como o provedor do lar. Ao contrário da mulher, cuja remuneração

recebida pelo trabalho exercido era considerada um complemento da renda familiar, logo, era “natural” que as professoras recebessem baixos salários.

Ao longo do tempo, a profissão docente foi cada vez mais se tornando um ofício eminentemente feminino. Dados do Censo Escolar de 2021 demonstraram que dentre os 2.190.943 professores da educação básica, 79,3% eram mulheres. As professoras são maioria sobretudo na educação infantil e no ensino fundamental: 97,3% nas creches, 94,4% nas pré-escolas, 88% nos anos iniciais no ensino fundamental, 66,5% nos anos finais do ensino fundamental e 57,7% no ensino médio (Brasil, 2021). É justamente nas primeiras etapas da educação básica em que, em geral, predominam as remunerações mais baixas. Apesar dos avanços e conquistas obtidas pelas mulheres no mundo do trabalho, as atividades profissionais que exercemos muitas vezes ainda são consideradas de menor prestígio e sujeitas a remunerações inferiores.

Outra observação em relação ao exercício da docência em tempo integral diz respeito ao fato de no imaginário social, ainda se verificar uma certa dificuldade de compreender a docência como um trabalho, uma profissão. A imagem da docência associada ao sacerdócio, à missão divina, à dom, à vocação, dá lugar a questionamentos feitos aos professores do tipo: “Você só dá aula ou *também* trabalha?” Tal fato dificulta a profissionalização e valorização do magistério e conduz a distorções de várias ordens, sobretudo em relação ao recebimento de salário compatível com o trabalho exercido.

Para exemplificar, em 2011, o então governador do Ceará, Cid Gomes (PDT), assim se pronunciou sobre a greve dos professores da rede estadual: “*Quem quer dar aula faz isso por gosto, e não pelo salário. Se quer ganhar melhor, pede demissão e vai para o ensino privado*”³⁴. Ao ser questionado sobre a colocação, o governador tentou se explicar da seguinte forma: “*Quem entra em atividade pública deve entrar por amor, não por dinheiro*”³⁵. A sucessão de colocações infelizes e equivocadas de Cid Gomes demonstram o quanto esse imaginário social que relaciona à docência mais ao exercício de um sacerdócio do que a uma profissão propriamente dita dificulta a profissionalização do magistério.

Essa forma de perceber a profissão traz consigo a ideia de naturalização dos baixos salários e das precárias condições de trabalho às quais muitos professores estão submetidos. Isso significa que por ser uma atividade exercida por conta de uma vocação e, portanto, de um

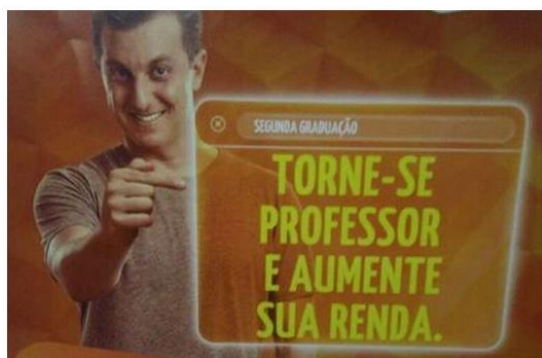
³⁴ A frase chegou a ser atribuída a Geraldo Alckmin (PSDB) e Jaques Wagner (PT), o que foi desmentido pela Lupa, agência de *fact-checking*. Notícia disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2018/11/24/verificamos-jaques-wagner-professor/>> Acesso em: 15 mar. 2021.

³⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tXtXSJdvRnU&t=90s>> Acesso em: 15 mar. 2021.

desejo de “servir” à sociedade e seus semelhantes, o seu trabalho não tem preço, logo, não pode ser pago. A resposta diante da repercussão negativa das frases ditas pelo então governador veio estampada em *outdoors* na cidade de Fortaleza e não poderia ser outra: “*Amor substitui salários – Cid, doe seu salário e trabalhe por amor*”³⁶.

A baixa remuneração e a precariedade dos vínculos trabalhistas, levam muitos professores a exercerem outras atividades como forma de complementar a renda, dificultando o exercício da docência em tempo integral ou como ocupação principal (Nóvoa, 1991; 1999). A desvalorização da profissão docente chegou a um ponto tão crítico que o contrário também pode ocorrer, ou seja, profissionais de outras áreas que buscam complementar a renda sendo professores. Isso chegou ao extremo de ser reforçado e incentivado em imagens publicitárias de duas instituições de ensino superior particulares que oferecem cursos de licenciatura como segunda graduação:

Figura 2 - Segunda Graduação (I)



Fonte: Faculdade Anhanguera, 2017.

Figura 3 - Segunda Graduação (II)



Fonte: Universidade Norte do Paraná (Unopar), 2017.

As duas instituições em questão compõem o grupo Kroton Educacional, por isso a semelhança de ambas as imagens. Diante da repercussão negativa nas redes sociais, a empresa emitiu um pedido de desculpas. O apresentador Luciano Huck (Figura 2) também se desculpou nas redes sociais e durante seu programa na TV Globo. Não encontrei notícias de que o apresentador Rodrigo Faro (Figura 3) tenha feito o mesmo. A associação do exercício da docência como “bico”, como um complemento de renda, reforça a precariedade em que se encontra a situação dos professores brasileiros. O exercício da docência em tempo integral, com

³⁶ Disponível em:

<https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2011/09/06/internas_educacao,249209/outdoors-de-fortaleza-satirizam-frase-de-cid-gomes.shtml> Acesso em: 15 mar. 2021.

uma remuneração que garanta segurança econômica, é o mínimo que se pode esperar da profissão, mas ainda encontra obstáculos para sua consolidação.

Outro aspecto decisivo para o surgimento e afirmação da docência como profissão apontado por Nóvoa (1991; 1999) diz respeito à formação específica para o exercício do magistério. Como exposto anteriormente, nas primeiras seleções para contratação de professores realizadas nas diferentes províncias brasileiras, não se exigia formação específica para o cargo, apenas comprovação de conhecimento acerca daquilo que se deveria ensinar. Os debates e ações estatais em torno da formação de professores são centrais para o desenvolvimento da docência como profissão, uma vez que são acompanhados da difusão de conhecimentos especializados necessários à tarefa de ensinar e da determinação de um grupo autorizado – com formação específica – a exercer o magistério.

A preocupação estatal com a formação do professor surge no início do século XIX e, historicamente, as formas de preparação para o magistério primário transitaram, com avanços e retrocessos, entre o sistema de mestres adjuntos, as Escolas Normais, a Habilitação Específica para o Magistério e os cursos de Pedagogia. Ao longo dos séculos XIX e XX essas modalidades de formação muitas vezes coexistiram, portanto, não se trata de um processo formativo linear e evolutivo. Quanto aos professores secundários, a preparação para o exercício do magistério ocorreu somente com a implementação dos cursos de Licenciatura nas universidades a partir do século XX (Vicentini; Lugli, 2009).

A formação de professores é um núcleo estruturante e fundante da profissão docente e, desde o século XIX, constitui-se em um grande desafio para a área educacional. Um desses desafios atuais é garantir que todos os professores em exercício na educação básica tenham formação em nível superior, em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam – Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Em 2021, dos 2.190.943 professores em exercício na educação básica, 12,6% não possuíam sequer formação em nível superior e, dentre aqueles que possuíam, 4,9% não eram formados em cursos de Licenciatura (Brasil, 2021).

Em 2019, em nível nacional, os percentuais de professores com formação em nível superior adequados à área em que atuavam eram de 54,8% na educação infantil, 66,1% nos anos iniciais do ensino fundamental, 53,2% nos anos finais do ensino fundamental e 63,3% no ensino médio (Brasil, 2020b). Percebe-se que ainda existe um longo caminho a ser percorrido para que, ao menos quantitativamente, alcancemos formação adequada em nível superior e de acordo com a área de atuação dos professores.

Outros desafios dizem respeito à qualidade da formação ofertada pelos cursos de Licenciatura e sua adequação à realidade da escola básica. Atualmente, os cursos de formação de professores estão concentrados na rede privada, um grande número deles é ofertado na modalidade de Educação a Distância (EaD) e, quando presencial, no período noturno. Em 2019, 64% das matrículas em cursos da área de Educação concentravam-se na rede privada. O curso de Pedagogia, ao mesmo tempo em que é o mais procurado na rede pública na modalidade presencial, figura como o mais procurado entre os cursos de EaD tanto na rede privada quanto na rede pública (Semesp, 2021).

Esse “retrato” da formação inicial de professores no Brasil implica em inúmeros desafios. Os estudantes dos cursos de Licenciatura são, em sua maioria, trabalhadores que estudam no período noturno ou recorrem a cursos de EaD. Muitos deles chegam ao ensino superior com sérias defasagens de aprendizagem em decorrência de um processo frágil de escolarização na educação básica (Gatti *et. al.*, 2019). Essa especificidade do perfil dos estudantes de Licenciatura precisa estar contemplada nos projetos pedagógicos de cursos e nas práticas formativas.

Ainda que existam processos de avaliação de cursos nas redes privadas, na tentativa de garantir boa qualidade, muitos deles funcionam de forma precária, com professores sem formação adequada em nível de pós-graduação e sem dedicação integral ao ensino e à pesquisa. Em consonância com a lógica mercadológica própria da economia capitalista, muitos cursos atraem estudantes com promessas de formação rápida para imediata inserção no mundo do trabalho. Especialmente, os cursos de segunda licenciatura que podem ser concluídos em apenas dois semestres ou menos, uma formação totalmente aligeirada e de qualidade extremamente duvidosa.

Quanto à modalidade formativa em EaD é inegável que ela traz consigo boas potencialidades formativas, principalmente considerando as dimensões e condições geográficas do país. No entanto, Gatti *et. al.* (2019) destacam que a forma como os cursos vêm sendo ofertados não explora a contento essas potencialidades. Isso porque não se trata de simplesmente mimetizar os cursos presenciais transformando-os em cursos EaD. É necessária toda uma estrutura própria e adequada à modalidade que envolve linguagem, *design*, adequação de conteúdos, materiais e mídias, polos presenciais bem equipados, equipe multiprofissional bem preparada, possibilidade de realização de estágios em condições satisfatórias etc. Atualmente, percebe-se um crescimento cada vez maior dos cursos EaD (Semesp, 2021) sem que se tenha feito análises mais aprofundadas da qualidade daqueles já ofertados (Gatti *et. al.*, 2019).

Outra dimensão da profissionalização do magistério apontada por Nóvoa (1991; 1999) diz respeito à mobilização dos professores para a defesa de seus interesses, de aspectos do trabalho docente que envolvem a definição de saberes, práticas, valores; a própria organização dos sistemas de ensino e as condições para o exercício da profissão, incluindo jornadas de trabalho, planos de carreira e salários. Essas mobilizações deram origem às associações e sindicatos de professores, o que ocorreu, no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX. Inicialmente, por iniciativa de professores primários, surgiram entidades na cidade do Rio de Janeiro (a partir da década de 1870), em Pernambuco (1879) e no Rio Grande do Sul (1898), ampliando-se para todo o território brasileiro, especialmente durante o século XX (Vicentini; Lugli, 2009).

Essas primeiras entidades possuíam caráter variado, algumas eram beneficentes e de auxílio mútuo, outras mais corporativas ou de viés científico. Tais características muitas vezes se sobrepunham em uma mesma organização que, com o tempo, adquiriram um perfil mais profissional. É importante destacar que essas instituições eram de iniciativa particular, ou seja, reguladas pelo direito privado, pois havia o entendimento de que por serem *Servidores do Estado*, os funcionários públicos não poderiam sindicalizar-se, restando aos professores da rede pública organizarem-se em associações. Essa proibição, que se iniciou na década de 1930, foi extinta somente com a promulgação da CF/88, ou seja, mais de cem anos após o surgimento das primeiras associações de professores (Vicentini; Lugli, 2009).

Especificamente em relação às entidades representativas do magistério paulista, em consulta ao mapeamento realizado por Vicentini e Lugli (2009), encontrei referência a 11 entidades, dentre associações e sindicatos de professores da rede pública, criadas a partir de 1901 quando foi fundada a primeira delas, a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. Dentre as entidades, encontram-se duas que estão em funcionamento até os dias de hoje e que representam os profissionais do magistério, ativos e aposentados, no estado de São Paulo: o Centro do Professorado Paulista (CPP), criado em 1930; e o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), criado em 1945³⁷.

Além de etapa essencial para situarmos o surgimento e a afirmação da docência como profissão, as associações e sindicatos de professores representam um importante elemento na

³⁷ A entidade foi fundada nesse ano com o nome de Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo (APESNOESP); em 1971 passou a se chamar Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP); em 1990, após a CF/88 autorizar a sindicalização de funcionários públicos, tornou-se o atual Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, conservando a sigla APEOESP. Sobre a história da entidade, destaco o estudo do professor Dr. Ricardo Pires de Paula intitulado *Entre o sacerdócio e a contestação: uma história da Apeoesp* (2007).

luta contra a precarização do trabalho docente e reconhecimento da profissionalização dos professores. É antiga a atuação dessas entidades espalhadas pelo Brasil no sentido de buscar a valorização da categoria profissional, na tentativa de garantir condições de trabalho dignas, um desafio que se constitui em mais uma permanência histórica.

Atualmente, essa luta inclui – dentre outras demandas específicas advindas da organização dos diferentes sistemas e redes de ensino – a efetivação do *tripé constitucional da valorização do magistério*. Especificamente, o cumprimento pelos estados e municípios da Lei n. 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (Lei do Piso). E, também, pela implementação e efetivação de Planos de Carreira e Remuneração (PCR), conforme Meta 18 do PNE (2014-2024). Ainda, a reivindicação pela realização de concursos públicos como solução para a contratação temporária e precária de professores. Todos esses aspectos compõem os elementos destinados à valorização dos profissionais da educação, conforme consta no texto constitucional e na LDBEN/96, mas que ainda carecem de efetivação. É o caso do cumprimento da Lei do Piso em sua integralidade pelos estados e municípios.

Desde o final da década de 1950 tem-se notícia de que os professores demonstraram publicamente sua insatisfação com os salários recebidos. Nesse período, o movimento dos professores começa a se articular nacionalmente e em 1960 foi criada a Confederação dos Professores Primários do Brasil. A instituição do PSPN foi uma das primeiras reivindicações da entidade. A solicitação não foi atendida naquele momento e o golpe militar de 1964 dificultou a mobilização dos professores no país (Vicentini; Lugli, 2009). Com o processo de abertura democrática na década de 1980 e a possibilidade de sindicalização dos funcionários públicos a pauta voltou a integrar as lutas das organizações docentes por melhores condições de trabalho.

Assim, precedida da reivindicação coletiva dos professores, a CF/88 estabeleceu a garantia de um PSPN. No entanto, sua normatização ocorreu somente 20 anos depois com a aprovação da Lei do Piso em 2008. Por outro lado, sua efetivação nas redes públicas de ensino ainda não ocorreu de forma satisfatória. Além de prever um PSPN, valor que deve ser reajustado anualmente no mês de janeiro, a normativa também estabelece o limite máximo de dois terços da carga horária para atividades de interação com os estudantes. Isso significa que um terço da carga horária deve ser cumprida em atividades extraclasse, por exemplo, aquelas destinadas ao planejamento, avaliação e estudos (art. 67, V; Brasil, 1996), o que representa um elemento que incide diretamente sobre a qualidade do trabalho docente.

Um levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) com base em informações fornecidas pelos sindicatos estaduais acerca do cumprimento da Lei do Piso nas redes estaduais revelou a seguinte situação:

Figura 4 - Cumprimento da Lei do Piso nas redes estaduais - abril/2019

UF	CUMPRIU O VALOR NO INÍCIO DA CARREIRA? (NÍVEL MÉDIO)			CUMPRIU A JORNADA EXTRACLASSE (33,33% POR LEI) ?	
AC	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
AL	SIM			SIM	
AM	SIM			SIM	
AP	SIM			NÃO	
BA	SIM			SIM	
CE	SIM			SIM	
DF	SIM			SIM	
ES	NÃO			NÃO	
GO	NÃO			NÃO (30%)	
MA	SIM			SIM	
MG	NÃO			SIM	
MS	SIM			SIM	
MT	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
PA	NÃO			NÃO	
PB	SIM			SIM	
PE	SIM			SIM	
PI	SIM			SIM	
PR	NÃO			SIM	
RJ	SIM			NÃO	
RN	Pagou proporcionalmente à jornada de 30h semanais			SIM	
RO	SIM			SIM	
RR	Pagou proporcionalmente à jornada de 25h semanais			SIM	
RS	NÃO			NÃO (20%)	
SC	SIM			SIM	
SE	NÃO			SIM	
SP	NÃO			NÃO (20%)	
TO	SIM			SIM	
BR	15 cumpriram	4 pagaram proporcionalmente	8 não cumpriram	20 cumpriram	7 não cumpriram

Fonte: Sindicatos filiados à CNTE.

A imagem anterior evidencia que, decorridos dez anos de vigência da Lei do Piso, nem todos os estados a aplicavam em sua integralidade, inclusive o estado de São Paulo. Em relação aos municípios, dados de 2018 divulgados no Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Brasil, 2020b) indicaram que 74,2% dos municípios brasileiros atendiam ao PSPN e previam limite máximo de dois terços da carga horária para atividades de interação com os estudantes.

Ainda que o valor do piso seja baixo e por si só seja insuficiente para garantir a valorização do magistério, sua aprovação significou uma medida importante no sentido de estabelecer um patamar mínimo e igualitário para todos os docentes brasileiros. Além disso, a destinação de um terço da carga horária para atividades extraclasse significa o reconhecimento de que o trabalho do professor não se restringe à sala de aula, além de tentar estimular a formação continuada. Resta agora a aplicação da lei em sua integralidade pelos estados e municípios.

Um estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) acerca da remuneração dos professores brasileiros no período de 2012-2017 revelou que a rede federal é a que melhor remunera os professores da educação básica. No entanto, ela representa apenas cerca de 1% dos vínculos empregatícios nesta etapa da educação. As redes estaduais e municipais são aquelas que empregam os maiores contingentes de professores. Em 2017, enquanto a remuneração média dos docentes na rede federal era de R\$ 11.211,04 para jornadas de 40 horas semanais, na rede estadual e municipal correspondiam a 38% e 37% desse valor, respectivamente (Brasil, 2020a).

Outro aspecto importante acerca da remuneração dos professores brasileiros diz respeito à comparação com os salários médios pagos aos demais profissionais. Os estudos realizados sobre o tema concluíram, de modo geral, que os professores com formação em nível superior têm remuneração inferior à de outros profissionais com formação equivalente (Alves; Sonobe, 2018; Barbosa, 2014; Brito; Waltenberg, 2014; Jacomini; Alves; Camargo, 2016). Esse fato tem impacto direto na valorização do magistério, com consequências para a atratividade e permanência do professor na profissão.

Nesse sentido, uma das metas do atual PNE (2014-2024) era equiparar o rendimento médio dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente até 2020 (Meta 17). O Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas (Brasil, 2020b) indicou que, embora o rendimento mensal médio do professor tenha aumentado entre 2014 e 2019, ainda está longe da equiparação com o rendimento mensal médio de outros profissionais. Em 2014, o rendimento mensal médio dos professores das redes públicas com nível superior completo, correspondia a 70,3% do rendimento mensal médio dos demais profissionais assalariados com mesmo nível de escolaridade e, em 2019, a 78,1%. Para que a meta seja cumprida é necessário um aumento de 21,9% no rendimento mensal médio dos professores.

Por fim, compondo o *tripé constitucional da valorização do magistério* temos a garantia de planos de carreira, mais um elemento na luta coletiva dos professores. Com a

aprovação da Lei do Piso em 2008, ficou estabelecido que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam elaborar ou adequar seus PCRs tendo em vista o cumprimento do PSPN até dezembro de 2009. A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 2 de 28 de maio de 2009 fixou as Diretrizes nacionais para os PCRs dos profissionais do magistério da educação básica pública. E, com a aprovação do atual PNE em 2014, ficou estabelecido na Meta 18 que os entes federativos deveriam:

[...] assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional [...] (Brasil, 2014).

Além da observância do PSPN nos planos de carreira, o PNE (2014-2024) também trouxe como uma das *Estratégias*, o fomento à formação continuada: “18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação [...] licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*” (Brasil, 2014). A previsão de licenças remuneradas para qualificação profissional assim como incentivos para progressão na carreira para aqueles que continuam buscando formação em nível de pós-graduação é de suma importância para a valorização e melhor qualificação dos professores.

No entanto, sabemos que essa não é uma realidade da maioria dos professores brasileiros, sobretudo a possibilidade de obter licença remunerada para qualificação. O que ocorre muitas vezes é que os professores buscam se qualificar em cursos de pós-graduação tentando conciliá-los com suas atividades profissionais. A depender da carga horária de trabalho, essa tarefa se torna bastante extenuante, com impactos diretos para a saúde emocional do professor, além de desestimular a busca por formação continuada.

O terceiro monitoramento realizado acerca do cumprimento das metas do PNE (2014-2024), demonstrou que todos os estados e o Distrito Federal declararam possuir PCRs. Em relação aos municípios, 95,2% declararam possuí-lo (Brasil, 2020b). Mas, conforme já demonstrei, nem todos estados e municípios cumprem o PSPN e o limite de dois terços da jornada de trabalho para atividades de interação com os estudantes, elementos que devem estar contemplados no PCR, conforme Meta 18. Ainda, resta saber o quanto esses planos incidem positivamente sobre a carreira do professor e sua evolução funcional³⁸.

³⁸ Uma importante pesquisa recente sobre os planos de carreira em diferentes estados e capitais brasileiras foi realizada por Camargo e Jacomini (2018). Em âmbito municipal, destaco a tese de Fábio Mariano da Paz que analisou os planos de carreira de 15 municípios localizados no estado de São Paulo (Paz, 2014).

Diante do exposto até aqui concluo que, desde a constituição da profissão docente no Brasil em finais do século XVIII, muitas são as permanências e os desafios em torno da profissionalização do magistério. Os elementos propostos por Nóvoa (1991;1999) para situarmos o processo de profissionalização do professorado ainda estão em desenvolvimento e consolidação em pleno século XXI, ou seja, trata-se de um processo contínuo de construção profissional. A história da profissão docente não é linear, mas marcada por avanços, retrocessos, lutas, vitórias, derrotas e resistências.

Ao considerarmos a grande extensão do território brasileiro e a diversidade dos sistemas e redes municipais, estaduais e particulares constata-se facilmente a impossibilidade de generalização das condições de trabalho dos professores. O que busquei discutir foram aspectos e desafios gerais que se colocam à profissão, tendo em vista as normativas legais, as políticas nacionais vigentes e os dados oficiais da educação básica. É um desejo, uma utopia, que o *tripé constitucional da valorização do magistério* o seja de fato, mas, por enquanto, parece-me que ele tem se convertido no *tripé da precarização do magistério*. Ainda permanece atual a constatação de Hypólito (1999, p. 86), em texto publicado há mais de duas décadas acerca do fato de a profissionalização docente ser um “sonho prometido, sempre arremessado a um futuro distante e indeterminado”, sendo convertido, na realidade, em sonho negado.

3.2 EU-PROFESSOR(A): OLHANDO O MAGISTÉRIO NO PRÓPRIO ESPELHO

Seguindo a abordagem sócio histórica da profissão docente proposta por Nóvoa (1991; 1999), não é possível afirmar que existe um modelo ideal de profissão que serve de parâmetro para analisar o processo de institucionalização dos diferentes grupos profissionais. Disso decorre a constatação de que cada grupo profissional necessita ser estudado em sua própria gênese e desenvolvimento. No tópico anterior tratei em termos gerais da constituição da profissão docente no Brasil e as permanências e desafios que se colocam à consolidação de sua profissionalização. Nesta segunda parte, apresento algumas considerações teóricas acerca das especificidades da profissão e do trabalho docente.

Analisar a profissão docente comparando-a com outras profissões ou mesmo com seu caráter de semiprofissão ou de proletarização é importante sobretudo quando se faz a crítica às condições de trabalho e se busca a valorização dos professores. Mas é preciso ir além, como sugerem Coelho e Diniz-Pereira (2017), é necessário *olhar o magistério no próprio espelho*, ou seja, discutir as especificidades da profissão docente para que possamos repensar os sentidos da docência. O que proponho nesta tese é, justamente, apresentar a possibilidade de, a partir

dos *territórios do eu-professor*, pensar os sentidos de ser e permanecer docente na escola pública. Por ora, intenciono na sequência apresentar alguns aspectos constitutivos do *eu-professor(a)*.

Alguns desses aspectos já foram elucidados na primeira parte. Por exemplo, a constatação de que as dimensões propostas por Nóvoa (1991; 1999) para pensar a constituição da profissão é um processo contínuo de desenvolvimento e consolidação, permeadas por desafios que perduram e/ou se agravam desde há muito tempo. Ainda, destaco o fato da docência na educação básica ser exercida majoritariamente por mulheres e a relação histórica desse fato com os baixos salários, sobretudo quando os comparamos com as remunerações médias de outros profissionais com o mesmo nível de formação.

Mas, as questões levantadas aqui para as quais trago algumas reflexões que acredito importantes para analisar os sentidos de ser e permanecer professor na escola pública são as seguintes: O que distingue o professor de outros profissionais? Qual(is) a(s) especificidade(s) da ação docente? Para essas questões não existem respostas definitivas, pois elas fazem referência a um processo de construção histórica e social em permanente desenvolvimento. Além disso, a bibliografia sobre o tema é bastante extensa, o que impossibilitou nesse momento um estudo mais exaustivo.

Assim, sem a pretensão de buscar definições ou exaurir a bibliografia, meu intuito foi apresentar, a partir de referenciais teóricos clássicos, considerações sobre a especificidade da profissão e do trabalho docente. Priorizei estudos que discutem o tema segundo a ótica da proletarianização, pelo seu caráter ambíguo ou de semiprofissão (Fernández Enguita, 1991), a partir da defesa da profissionalidade (Contreras, 2002), assumindo-a como um ofício (Arroyo, 2000), como trabalho de interações humanas (Tardif; Lessard, 2014) ou a partir de constantes que compõem a identidade docente (Marcelo Garcia, 2010). Além de situar teoricamente meu tema de pesquisa, a profissão docente, busquei também elucidar uma das características da docência à qual me interessa especialmente: a relação do *eu-pessoal* com o *eu-profissional*, como constitutiva do *eu-professor(a)*. Acredito que na dimensão da experiência docente reside o aspecto central dessa relação.

Uma importante referência acerca do tema profissão e trabalho docente são os textos que compõem o Dossiê *Interpretando o Trabalho Docente* publicado pela Revista *Teoria & Educação*, em 1991. Naquele momento, a discussão sobre a proletarianização do trabalho docente em âmbito internacional e nacional configurava-se como um debate profícuo – sobretudo no campo da Sociologia da Educação – que, a meu ver, contribuiu para o avanço das análises e sinalizaram para a importância das pesquisas contemporâneas de *olhar o magistério no próprio*

espelho (Coelho; Diniz-Pereira, 2017). Isso porque, tais estudos voltavam-se para *olhar o magistério no espelho dos outros* (Arroyo, 2000), ou seja, a partir de modelos teóricos das profissões liberais ou da classe operária.

Esses estudos partiam de modelos sociológicos de profissão, representada pelas profissões liberais clássicas como médico, arquiteto, advogado etc. em oposição à classe proletária. Os modelos sociológicos de profissão, cujo conjunto deles pode ser denominado *teoria dos traços* (Contreras, 2000), possuem variações, a depender do referencial adotado, enquanto a classe proletária é comumente definida a partir de categorias marxistas. Esse último grupo é descrito como trabalhadores que não têm acesso à propriedade dos meios de produção, não controlam o objeto e o processo de trabalho, ou seja, não possuem autonomia em sua atividade produtiva. Dessa forma, o trabalhador se vê obrigado a vender a sua força de trabalho em troca de um salário que não representa todo o resultado de seu esforço. Assim, ele acaba produzindo um excedente, conhecido como mais-valia, que é apropriado pelo empregador.

Jiménez Jáen (1991) propôs-se a analisar as características da teoria da proletarização aplicada aos docentes a partir dos estudos de M. W. Apple, M. Lawn, J. Ozga, C. Buswell, entre outros. Tais estudos foram inspirados em H. Braverman que analisou as modificações do trabalho no século XX a partir de categorias marxistas. A identificação dos professores com a classe operária leva em consideração que os docentes são trabalhadores assalariados e que sofreram alterações significativas como categoria: aumento quantitativo, tornaram-se empregados do Estado, passaram pelo processo de feminização do magistério, além das regulamentações nos modos de execução e controle do trabalho. Argumenta-se que os professores teriam passado pela degradação de suas condições de trabalho, um processo de racionalização promovido pelo Estado que não ocorreu ou ocorre sem resistências.

No entanto, a teoria da proletarização dos professores não estava isenta de críticas, inclusive no âmbito da própria sociologia marxista. Jiménez Jáen (1991) apresenta as críticas feitas por Derber ao que ele chamou de enfoque “analogicista” das pesquisas inspiradas em Braverman. Para Derber, a proletarização possui formas específicas que nem sempre permitem a sua vinculação à classe operária. Esse autor distingue duas formas de proletarização: a técnica, que diz respeito ao controle sobre os *modos de execução do trabalho* e a ideológica, que se relaciona ao controle sobre os *fins do trabalho*.

A proletarização técnica seria mais fácil de ser percebida no cotidiano, pois vincula-se diretamente às formas de realizar o trabalho. Mas é a proletarização ideológica que predomina, incidindo sobre a perda de controle quanto aos propósitos e fins sociais do trabalho. Ela acarreta em estratégias de “acomodação” ou “defensivas”: negar que o que se perdeu seja uma parte

importante do trabalho (desensibilização ideológica) e identificar o caráter moral e ideológico do trabalho segundo o que é redefinido por outros (cooptação ideológica). Mas, para Derber, o processo de proletarização não iguala os professores aos trabalhadores industriais, pois o processo de desqualificação não incide sobre a totalidade das tarefas que eles desenvolvem (Jiménez Jáen, 1991).

Cabrera e Jiménez Jáen (1991) apresentam e criticam três perspectivas principais desenvolvidas no âmbito da análise sociológica do professorado: estrutural-funcionalista, neoweberiano e neomarxista da proletarização. Especialmente a partir da terceira, os autores propõem uma quarta perspectiva que incorpora à análise marxista dos trabalhadores a concepção do professor como intelectual imerso na ampla gama de relações sociais que não são estritamente econômicas, algo que a maioria das análises não contemplavam. Assim, defendem que o professorado se situa na estrutura social em razão das particularidades do trabalho que exercem.

A partir dessas especificidades os autores argumentam que os professores ainda detêm a capacidade de tomar decisões e controlar seu trabalho. Ainda que enfrentem processos de burocratização, desqualificação e separação entre concepção/execução, não é possível a equiparação de seu trabalho àquele exercido nas indústrias. Existe um limite para a perda de autonomia, dada pela especificidade de um trabalho que ocorre com seres humanos em salas de aulas separadas, onde o professor trabalha sozinho, o que significa que possui certa liberdade de atuação. Outro ponto importante é que na condição de funcionários do Estado, o trabalho do professor é “improdutivo” do ponto de vista do capital, pois não gera mais-valia (Cabrera; Jiménez Jáen, 1991).

Nesse debate teórico, destaco também o estudo de Fernández Enguita (1991) que defende a tese da ambiguidade da profissão docente, situando-a em uma posição intermediária entre o profissionalismo e a proletarização. A partir de um modelo sociológico de profissão, o autor argumenta que um grupo profissional pode ser definido como aquele que detém um monopólio no oferecimento de determinados bens ou serviços. Tratam-se de profissionais autônomos no sentido de que não se sujeitam à regulamentação alheia, pois muitas vezes o próprio grupo as define e, quando o Estado delimita um campo profissional e estabelece algumas normas, isso não implica em sujeição, mas reflete a influência que o grupo exerce sobre o poder público. O autor propõe cinco categorias analíticas a partir das quais é possível definir uma profissão – competência, vocação, licença, independência e autorregulação – e conclui que elas são compartilhadas pelos grupos de professores em certa medida, mas não plenamente.

Por outro lado, corrobora a constituição do docente como trabalhador proletarizado o fato de que a maioria se encontra na condição de assalariados, seja nas redes públicas ou privadas. Outro aspecto é o processo de regulamentação do ensino que vem se intensificando: prescrição dos programas de ensino, dos conteúdos e carga horária das disciplinas, normas e procedimentos de avaliação, formas de organizar as turmas etc. Neste processo de regulamentação e prescrição, os materiais didáticos possuem importante papel. Além disso, no interior das redes de ensino ocorre uma parcelarização do conhecimento e das funções da escola dada pela divisão do trabalho docente. Essas características culminam em um processo de desqualificação do trabalho e perda de autonomia (Fernández Enguita, 1991).

No entanto, alguns fatores aproximam os docentes da profissionalização. O mais importante deles diz respeito “à natureza específica do trabalho docente, que não se presta facilmente à padronização, à fragmentação extrema das tarefas, nem à substituição da atividade humana pelas máquinas” (Fernández Enguita, 1991, p. 50). Além disso, Fernández Enguita (1991) destaca a igualdade no nível de formação entre docentes e profissionais liberais, a atenção cada vez maior da sociedade aos problemas da educação e a grande proeminência do setor público comparado ao privado.

A partir dessas constatações, o autor defende que a profissão docente se encontra em uma posição contraditória e intermediária, entre os polos da profissionalização e da proletarização, isto é, configura-se como uma semiprofissão. Apesar de estarem submetidos à autoridade de organizações burocráticas, públicas ou privadas, receberem baixos salários e perderem a autonomia na determinação dos meios e fins de seu trabalho, os docentes continuam desempenhando algumas atividades que exigem qualificação elevada e ainda conservam parte do controle sobre o seu processo de trabalho (Fernández Enguita, 1991).

Os estudos que se vinculavam à tese da proletarização da docência ou seu caráter de semiprofissão parecem-me ter em comum o fato de que “esbarravam” em um “problema” intransponível: a especificidade do trabalho docente. Assim, o debate teórico profissionalização *versus* proletarização, ainda que contribua para as discussões acerca do trabalho docente foi criticado por colocar um problema que é bastante complexo de forma muito binária e polarizada (Tardif; Lessard, 2014). E, assim, fomos avançando no debate acerca da complexidade que envolve o estudo e a análise do trabalho docente, na tentativa de *olhar o magistério no próprio espelho* (Coelho; Diniz-Pereira, 2017).

Ao discorrer sobre o tema da autonomia de professores e as implicações e armadilhas trazidas pelo discurso da profissionalização, Contreras (2000) argumenta que é possível recuperar a concepção de autonomia docente a partir da própria natureza específica do trabalho.

Para tanto, ele propõe a noção de profissionalidade docente e as dimensões que a envolvem. A profissionalidade é entendida pelo autor para além da reivindicação de melhor *status* profissional, pois expressa também determinados valores e pretensões que se almeja alcançar e desenvolver:

quando se defende a profissionalidade dos docentes, também está-se exigindo uma consonância entre as características do posto de trabalho e as exigências que a dedicação a tarefas educativas leva consigo. A reivindicação não se traduz a um desejo de maior status. Também se reivindica melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos em normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso com a comunidade etc. (Contreras, 2002, p. 72).

O autor apresenta três dimensões da profissionalidade alertando para o fato de que elas não são uma descrição do que um professor deve fazer, mas são qualidades da profissionalidade que se referem à preocupação em realizar um bom ensino. A primeira dimensão refere-se ao compromisso ou a obrigação moral que a tarefa de ensinar pressupõe. O professor tem um compromisso moral e ético com o desenvolvimento humano. A relação professor-aluno é assimétrica quanto ao exercício de poder e não deve ser utilizada para prejudicar o polo “mais fraco”, ou seja, o aluno. Além disso, a atividade de ensino carrega consigo o poder de influência e implica em zelo pelo bem-estar dos alunos e boas relações com colegas e famílias. A dimensão moral relaciona-se à aspectos emocionais, afetivos e envolve questionamentos constantes da prática, daquilo que é desejável em termos educativos (Contreras, 2002).

A segunda dimensão, que deriva da primeira, envolve o compromisso com a comunidade na qual os professores realizam o seu trabalho. Ensinar, ao mesmo tempo que pressupõe uma atividade autônoma por parte do professor, é antes de tudo uma responsabilidade pública. Isso acarreta na participação da comunidade nas decisões sobre o ensino. Parte do trabalho do professor envolve a consideração para com as expectativas da comunidade. Isso envolve a consciência de que o trabalho do professor possui um evidente componente político (Contreras, 2002).

A terceira dimensão, advinda do compromisso moral e com a comunidade, é a competência profissional. Essa competência, ainda que dotada de componentes técnicos – domínio de habilidades, técnicas, recursos didáticos etc. – não se resumem a eles. Envolve também competências complexas “que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas” (Contreras, 2002, p. 83). Também implica em um conhecimento profissional que é ao mesmo tempo individual, compartilhado,

diversificado e fundamentalmente prático. Envolve ainda as formas de viver a profissão, os vínculos estabelecidos, a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade.

Para Arroyo (2000) discorrer sobre o trabalho educativo implica em tratar de um dos ofícios mais antigos e perenes da nossa história, que carrega uma longa memória. Para falar sobre o trabalho docente, ele escolheu a expressão “ofício de mestre”, pois “O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes” (Arroyo, 2000, p. 18). Explica ainda, que o termo ofício faz referência a um passado artesanal, pois

há constantes no fazer educativo que não foram superadas, mas antes incorporadas, mantidas pela moderna concepção da prática educativa. E mais, o pensar e fazer educativos modernos têm como referência qualidades que vêm de longe e perduram no trato da educação e socialização das novas gerações. A educação que acontece nas escolas tem, ainda, muito de artesanal. Seus mestres têm que ser artesãos, artífices, artistas para dar conta do magistério” (Arroyo, 2000, p. 18).

Assim, o autor defende que o saber-fazer dos mestres da educação de outrora deixaram suas marcas em nós, professores do presente. Esse saber-fazer envolve múltiplas dimensões como o convívio de gerações, o acompanhamento e condução da infância em seus processos de socialização, a formação e aprendizagem de crianças e jovens, que não são coisas de um passado facilmente descartáveis pela incorporação dos livros didáticos, das tecnologias ou de novas técnicas de ensino. Ainda que reconhecendo as tentativas gerenciais de racionalização e de expropriação do saber profissional dos professores, as quais não acontecem sem embates e resistências, a expressão “ofício de mestre” carrega uma aposta no fato de que os docentes são detentores da herança de um saber específico (Arroyo, 2000).

A definição dos saberes profissionais da docência é tema de constantes pesquisas nacionais e internacionais e sobre o qual não existem consensos. Muitas dessas pesquisas, inseridas no campo da formação de professores, tem como referência, por exemplo, os estudos de Shön, Shulman e Tardif. É fato que a profissão de professor – que tem a ação de ensinar como tarefa principal, mas não única – é dotada de conhecimentos e saberes específicos de naturezas diversas. Mas, não me deterei nesse aspecto, pois o foco não é tratar sobre as especificidades dos saberes docentes, de onde provém ou como são desenvolvidos, mas da profissão em si, de forma mais ampla. Também não me deterei nas relações estabelecidas entre esses saberes e a prática docente. Refiro-me aos estudos sobre o professor como profissional técnico, reflexivo (Schön), pesquisador (Stenhouse), intelectual crítico (Giroux) etc. Importa-

me – pelo menos nesse momento – especialmente, ressaltar a relação do *eu-pessoal* com *eu-profissional* como constituinte do *eu(ser)-professor(a)*.

Ainda segundo Arroyo (2000), o ofício de mestre além de ser caracterizado por um saber-fazer envolve também um dever-ser impregnado pelo imaginário social com fortes traços morais e éticos. O ofício docente envolve aspectos relacionais e de cuidado, cuidado com nós mesmos, com nosso percurso enquanto homens e mulheres no mundo para que possamos melhor acompanhar o percurso dos nossos estudantes. A nossa vida pessoal se entrecruza com a profissional, característica que não é exclusiva, mas marcante da profissão docente. Assim, ter um ofício “significa orgulho, satisfação pessoal, afirmação e defesa de uma *identidade individual e coletiva*” que possui raízes históricas profundas (Arroyo, 2000, p. 21, destaque meu).

Nesse sentido, Marcelo García (2010) identifica algumas constantes no trabalho do professor que contribuem diretamente para o delineamento da identidade profissional docente. A identidade é entendida como “uma construção do ‘si mesmo’ profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos” (Marcelo García, 2010, p. 112). A identidade profissional não é estável nem fixa, pois ela se constitui ao longo da vida, desenvolve-se individualmente e, ao mesmo tempo, é permeada pelas relações pessoais e coletivas estabelecidas. Trata-se, portanto, de “um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto” (Marcelo García, 2010, p. 112).

O autor identifica 14 constantes que dizem respeito às especificidades do trabalho docente e que corroboram a construção das identidades profissionais. Dentre elas, destaco duas por acreditar que demonstram fortemente o entrelaçamento da dimensão pessoal e profissional do professor, naquilo que denomino *eu-professor(a)*. A primeira delas é a constatação de que “a docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um maior período de observação não dirigida em relação às funções e tarefas que desempenharão no futuro” (Marcelo García, 2010, p. 116). Na condição de estudantes, passamos um longo período observando, mesmo que de forma involuntária e sem pretensões, o trabalho dos nossos professores.

Assim, ao longo da nossa trajetória escolar e acadêmica desenvolvemos crenças sobre o ensino e a aprendizagem nas quais predominam componentes emocionais e afetivos. As experiências e memórias da escola e de antigos professores tendem a influenciar nossa prática pedagógica, nossa forma de ser e estar na profissão, seja a partir de modelos que desejamos repetir ou evitar. Dessa espécie de aprendizagem informal, dada pela observação do trabalho

dos nossos professores, advém o fato de que ingressamos nos cursos de formação inicial com crenças prévias e arraigadas sobre o ensinar e o aprender, segunda constante identificada por Marcelo García (2010).

As crenças são estabelecidas pelas nossas experiências, entendidas aqui como aquilo que nos passou e nos tocou (Larrosa Bondía, 2002) e que podem ser caracterizadas em três modalidades:

- *Experiências pessoais*: Incluem aspectos da vida que determinam uma visão de mundo, crenças em torno de si mesmo e em relação aos demais, ideias acerca das relações entre a escola e a sociedade, assim como sobre a família e a cultura. A procedência socioeconômica, étnica, o sexo, a religião, podem afetar as crenças acerca do aprender a ensinar.
- *Experiências com o conhecimento formal*: O conhecimento formal, entendido como aquele sobre o qual se deve trabalhar na escola. As crenças acerca da matéria que se ensina assim como a forma de ensiná-la.
- *Experiência escolar e de aula*: Inclui todas aquelas experiências como estudante, que contribuem para formar uma ideia acerca do que é ensinar e qual é o trabalho do professor (Marcelo García, 2010, p. 117).

Tardif e Lessard (2014) definem a docência como um trabalho interativo, pois sua atividade ocorre sobre e com o outro. Em outras palavras, a docência configura-se como uma profissão de interações humanas, assim como outras em que o “objeto” do trabalho é outro ser humano e não uma matéria inerte. Ao assumir a perspectiva sociológica na análise do trabalho docente, esses autores privilegiam três dimensões analíticas: a atividade, o *status* e a experiência. Tratam-se de dimensões que se inter-relacionam no cotidiano de trabalho do professor.

A docência entendida como um tipo de trabalho, é também considerada como uma atividade que se refere sobretudo à ação de ensinar: “agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educa-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.” (Tardif; Lessard, 2014, p. 49). Na análise da docência como atividade dois aspectos acentuam-se e complementam-se: os organizacionais, ou seja, como o trabalho escolar é concebido, planejado, controlado etc.; e os dinâmicos, que dizem respeito ao desenvolvimento do trabalho e as interações contínuas estabelecidas entre o professor, os estudantes, a comunidade escolar, os saberes, os recursos, os resultados etc.

A docência como *status* está relacionada aos aspectos normativos da função e “remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de

normas e regras que definem os papéis e as posições dos atores” (Tardif; Lessard, 2014, p. 50). Mas não se trata de uma identidade fixa, que está posta, mas em construção, pois os professores – ainda que devendo observar normas e regras – podem exercer papel ativo em suas práticas e escolhas cotidianas.

Em relação à docência como experiência, duas concepções diferentes apresentam-se. Uma delas diz respeito a “um processo de aprendizagem espontâneo que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem” (Tardif; Lessard, 2014). Assim, quando utilizamos a expressão “professor experiente”, geralmente, fazemos referência a essa concepção de experiência, relacionada às crenças e hábitos adquiridos ao longo dos anos na prática docente. De fato, quando faço uso dessa expressão para nomear os colaboradores dessa pesquisa, refiro-me ao professor que já experienciou o magistério por alguns anos. É uma concepção que está relacionada à passagem do tempo.

A outra concepção, mais próxima da definição de Larrosa Bondía (2002), relaciona-se à intensidade e aos significados das situações vivenciadas. É a experiência entendida como aquilo que nos deixa marcas, lembranças, que nos toca e nos influencia. Ao relacionarmos essa concepção de experiência à docência concluímos que ela “não pertence ao saber teórico ou prático, mas da vivência, e onde se misturam intimamente aspectos pessoais e profissionais” (Tardif; Lessard, 2014). É, portanto, nessa definição de experiência, em que as dimensões pessoais e profissionais se fundem, que reside o aspecto central daquilo que denominei *eu-professor(a)*.

Em síntese, nessa pesquisa a docência é assumida como uma profissão (Nóvoa, 1991; 1999) em contínuo processo de desenvolvimento, permeada historicamente por permanências e desafios no que diz respeito à profissionalização. Sendo uma profissão, o professor é concebido como um profissional do ensino cujo trabalho centra-se, mas não se limita, na ação de ensinar. É um trabalho que ocorre sobretudo permeado pelas interações humanas (Tardif; Lessard, 2014), uma vez que sua atividade recai sobre e com o outro: estudantes, sobretudo, mas também os próprios pares e demais membros da comunidade escolar. É também um trabalho que carrega uma longa memória, que traz consigo um saber-fazer e um dever-ser (Arroyo, 2000) e implica em compromisso moral e com a comunidade, além de exigir um repertório de competências profissionais (Contreras, 2002).

Com isso, não quero apresentar uma concepção única de um trabalho que é demasiado complexo, mas elucidar algumas características que considero importantes na análise do *eu-professor(a)*, algumas de suas especificidades. O trabalho docente, ainda que centrado na

função de ensinar, é caracterizado pela heterogeneidade de atividades a serem desempenhadas. Na busca pelos sentidos de ser e permanecer professor na escola pública, privilegiei a dimensão da experiência, ou seja, do trabalho tal como vivenciado e percebido pelos professores. Isso porque, é nessa dimensão e na relação direta e inseparável das esferas pessoais e profissionais que emerge o *eu-professor(a)*.

4 PROFISSÃO DOCENTE: ATRATIVIDADE E ABANDONO

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados.
Paulo Freire

A discussão sobre a atratividade da carreira docente e a permanência nela relaciona-se diretamente à qualidade da educação pública. Conforme podemos depreender da epígrafe acima, existe um reconhecimento social da importância da profissão docente que não é acompanhado de sua valorização. A sociedade deposita altas expectativas em torno do trabalho dos professores, sem que lhes sejam dadas boas condições para o atendimento delas. Assim, ser professor na sociedade contemporânea é algo bastante complexo, permeado por inúmeros desafios. Para além daqueles relacionados à luta pela profissionalização e efetivação do *tripé constitucional da valorização do magistério*, apresentados no capítulo anterior, existem vários outros e de diferentes ordens.

Ser professor, por exemplo, está atrelado à mobilização de saberes que ultrapassam o conhecimento dos conteúdos curriculares para que se tenha uma prática contextualizada e condizente com o meio em que atua. Trabalhar com um público heterogêneo e oferecer uma aprendizagem significativa que atenda aos alunos em suas diferenças é um desafio que está posto e torna-se mais difícil em escolas com salas de aula lotadas. Frequentemente, os professores se vêem culpabilizados por pais, gestores e administração pública pelo fracasso escolar de seus alunos. Muitas vezes a formação inicial fragilizada e a ausência de políticas de inserção profissional dificultam a superação desses desafios, principalmente para os professores em início de carreira.

O quadro permanente e crescente de precarização das condições de trabalho leva a um desprestígio social da carreira e uma dificuldade em manter a autoestima para aqueles que já estão imersos nela, prejudicando a atratividade e a permanência dos professores no magistério. Assim, este capítulo se refere a dois momentos distintos que envolvem o ser professor: o ingresso na carreira e o abandono dela. Acredito que esse movimento é necessário no contexto geral desta pesquisa pois analiso os sentidos atribuídos a outro momento complementar a esses dois: a permanência no magistério.

Este capítulo está dividido em duas partes. A primeira refere-se à atratividade da profissão docente e é intitulada “Quem quer ser professor(a)?”. Essa pergunta está relacionada

a um duplo movimento: à atratividade que a carreira docente exerce entre os jovens como possibilidade de escolha profissional e a algumas características daqueles que têm ingressado nos cursos de licenciatura nos últimos anos. Haja vista ser esse um tema que conta com bastantes pesquisas direcionadas a determinados locais, cursos ou instituições, priorizei aquelas que possuem uma abrangência de cunho mais geral e ampla, realizadas ou fomentadas por órgãos oficiais de pesquisa.

A segunda parte, intitulada “Adeus, docência!” trata do abandono da profissão docente, assunto frequentemente apresentado nos meios midiáticos e tema de pesquisas acadêmicas. Para abordá-lo, apresento pesquisas que buscaram compreender junto aos professores, as principais razões para o abandono da profissão, buscando problematizá-las. Também apresento dados sobre as exonerações na rede estadual paulista, *lócus* desta pesquisa, e reflito sobre a situação do professor iniciante, visto ser esse o grupo mais propenso a abandonar o magistério.

4.1 QUEM QUER SER PROFESSOR(A)?

Então, eu já pensei em ser professor, só que eu já desisti rápido dessa ideia. Eu não tenho condições de ministrar, eu não consigo, tem que saber ministrar o conteúdo, não tenho essa vocação, essa habilidade. (Ivan, estudante do ensino médio, Campo Grande)

Eu acredito que nós jovens pensamos na nossa vida, planejamos ter nossa casa, nosso carro, só que...e por que não ser professor? Porque ser professor nos deixa distante desses sonhos por causa da remuneração, enquanto tem outras profissões que você faz um curso rápido e ingressa logo no mercado de trabalho. E, além disso, tem os nossos pais que tem um pouco de medo do que as pessoas vão dizer. (Vivian, estudante do ensino médio, Manaus)

Bom, eu acho que ninguém quer estudar durante quatro anos para depois ser desvalorizado. Eu acho que todo mundo aqui espera um retorno. E assim, nós convivemos diariamente com os professores, nós sabemos o que eles passam, não é fácil chegar em uma sala de aula e ministrar uma aula, fazer com que todo mundo preste atenção em você! E você administrar aquela situação é difícil. Como nós conseguimos visualizar o que acontece, eu acho que muita gente pensa: ‘Poxa, eu queria, mas eu não vou conseguir’. (Jussara, estudante do ensino médio, Joinville)

Bom, como eu tenho pais que são professores, eu sei que é uma profissão muito cansativa. Às vezes eles mexem com alunos que não respeitam, que faltam um pouco com a verdade; tem pais que culpam o professor se o filho não tira nota boa...E também tem que ser mais remunerada essa profissão. Então, eu não penso em ser professora. (Silvana, estudante do ensino médio, Campo Grande)

Eu quero ser professor. O povo: ‘ah! Vai ganhar mal, vai ser pobre vai...’ Então, acho que se você fizer bem o que está fazendo e gostar do que está fazendo, você vai ser realizado, não a questão de dinheiro, mas a questão de por dentro mesmo, pra você ser feliz, você não precisa ser rico...Então, você sendo realizado profissionalmente, você vai estar sendo realizado na sua vida toda, tanto pessoal quanto financeira (João, estudante do ensino médio, Feira de Santana)

Hoje em dia, quase ninguém quer ser professor. Nossos pais não querem que nós sejamos professores, mas eles querem que existam bons professores. Mas como é que vai existir bons professores se meu

pai não quer, o dela não quer, não quer...? Como é que vai ter professor? (Cláudia, estudante do ensino médio, Feira de Santana)

A pergunta que intitula esta seção, se realizada em uma sala do terceiro ano do ensino médio, provavelmente contará com pouquíssimas respostas do tipo “eu quero”. Os trechos reproduzidos anteriormente compõem uma pesquisa sobre a atratividade da carreira docente realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC)³⁹ com estudantes concluintes do ensino médio em escolas públicas e particulares de diferentes cidades brasileiras. A maioria deles respondeu de forma negativa ao questionamento sobre ter a docência como opção profissional. A rejeição foi ainda maior em se tratando de ser professor nos anos iniciais.

Esse estudo evidenciou que as percepções dos jovens sobre o ser professor e o trabalho docente englobam aspectos negativos e positivos. Entre os aspectos negativos, os estudantes ressaltaram a desvalorização profissional e social e elencaram os baixos salários, a carga horária de trabalho excessiva, o desinteresse e desrespeito dos alunos. Já os aspectos positivos relacionaram-se ao reconhecimento da importância social do trabalho exercido, sendo a docência associada a uma “profissão bonita”, uma “função nobre” (Almeida, Tartuce, Nunes, 2014; FCC, 2009; Tartuce; Nunes; Almeida, 2010;). Esses estudantes trouxeram à tona o mesmo paradoxo evidenciado por Paulo Freire na epígrafe deste capítulo: o reconhecimento social da importância da profissão não é acompanhado de sua valorização.

Alguns estudantes associam a docência a uma missão, um sacerdócio proveniente de uma vocação, um dom. Há ainda aqueles que identificam os professores a espécies de super-heróis, responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade. Mas, em que pese o valor atribuído pelos estudantes à profissão docente, em geral, ela não representa uma possibilidade de escolha profissional. Em um grupo de 1501 estudantes concluintes do ensino médio, apenas 2% mencionaram como primeira opção de curso para ingresso no ensino superior, Pedagogia ou alguma outra Licenciatura. E, 9% mencionaram cursos que compõem o rol de componentes curriculares da educação básica, embora não foi possível saber se a opção seria pela modalidade de Bacharelado e/ou Licenciatura. Entre aqueles que manifestaram interesse em ser professor, 77% eram mulheres e 87% estudantes de escolas públicas (Almeida; Tartuce; Nunes, 2014; FCC, 2009; Tartuce; Nunes; Almeida, 2010).

³⁹ Refiro-me à estudo realizado pela FCC sob encomenda da Fundação Victor Civita publicado em formato de Relatório de Pesquisa com o título “A atratividade da carreira docente no Brasil” em 2009. Os dados coletados por meio de questionários e grupos de discussão também subsidiaram artigos escritos por Tartuce, Nunes e Almeida (2010) e Almeida, Tartuce e Nunes (2014).

Entre os aspectos mais atrativos da carreira citados pelos estudantes que já haviam pensado ou estavam pensando em ser professor, encontram-se a possibilidade de ensinar e transmitir conhecimento, o interesse por uma área específica do conhecimento e a identificação profissional. Já os aspectos que desestimulam a escolha profissional pela docência mais citados por esse grupo foram a baixa remuneração, a falta de identificação pessoal, a desvalorização social da profissão e o desinteresse e desrespeito dos alunos. Dentre aqueles que demonstraram interesse em ser professor, a preferência foi pela atuação na docência em um componente curricular específico, ou seja, o trabalho nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio mostrou-se mais atrativo quando comparado à docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (Almeida; Tartuce; Nunes, 2014; FCC, 2009; Tartuce; Nunes; Almeida, 2010).

Passada mais de uma década da realização da pesquisa realizada pela FCC (2009), os aspectos relacionados à atratividade da carreira docente parecem não ter sofrido grandes alterações. Um estudo realizado pelo Instituto Península (IP) em 2021 com 1600 estudantes do ensino médio (incluindo nível técnico e magistério) revelou que apenas 5% do total de entrevistados tinham a intenção de ser professor. Ainda, 12% deles não haviam descartado totalmente a possibilidade de ser professor, 33% pensaram, mas desistiram da ideia e 50% nunca pensaram em ser professor.

Os estudantes foram questionados sobre quais atributos estariam mais ou menos relacionados à carreira docente. Esses atributos foram elencados em seis dimensões: ambiente de trabalho, desenvolvimento profissional, extrínseco, papel social, pessoal e retorno financeiro. Os atributos mais associados à carreira docente referem-se às dimensões do papel social da profissão e da satisfação pessoal. Poder impactar positivamente a vida de outras pessoas, contribuir para um país melhor, exercer um trabalho que exige constante atualização, sentir-se útil fazendo algo bom, ter vocação e afinidade com a carreira, dentre outros, foram os aspectos mais citados. Já os atributos menos associados à profissão encontram-se na dimensão do retorno financeiro (IP, 2021).

Entre os jovens que pensaram em ser professor, mas desistiram da ideia, os aspectos que mais os desmotivam são: não ter paciência para ser professor, intenção de seguir outra carreira mais prazerosa, existência de outras profissões melhores para seguir, ser professor é desafiador demais, professor ganha mal, cursar Pedagogia ou Licenciatura em área específica depois de uma graduação que dê mais retorno financeiro e possibilidade de ser professor como uma atividade paralela (IP, 2021).

Mas, ainda que a carreira docente exerça uma baixa atratividade entre os jovens estudantes do ensino médio, alguns cursos de Licenciatura, especialmente Pedagogia, contam com bastante procura, o que é um fator importante a ser considerado no estudo da profissão docente no Brasil. É o que evidenciou a 11ª edição do *Mapa do Ensino Superior (2021)* publicado pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp) a partir de dados de matrículas referentes ao ano de 2019. Em um *ranking* de 20 cursos superiores que detêm os maiores números de matrículas na modalidade presencial, têm-se o seguinte quadro:

Tabela 3 - Cursos presenciais de licenciatura com maior número de matrículas (2019)

Rede Privada		Rede pública	
Cursos	Posição	Cursos	Posição
Pedagogia	6ª	Pedagogia	1ª
-----	----	Biologia	7ª
-----	----	Matemática	9ª
-----	----	Letras/Português	11ª
-----	----	História	12ª
-----	----	Educação Física	17ª
-----	----	Geografia	18ª
-----	----	Química	19ª
Total de cursos: 1		Total de cursos: 8	

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do Mapa do Ensino Superior (Semesp, 2021).

O curso de Pedagogia, apesar de bastante rejeitado pelos concluintes do ensino médio na pesquisa realizada pela FCC (2009) citada anteriormente, figura como o curso presencial mais procurado na rede pública de ensino superior e ocupa a sexta posição dentre os cursos mais procurados na rede privada. Como é esta última que congrega o maior número de instituições e de cursos, as matrículas dos alunos que cursam Pedagogia concentram-se nela. Em 2019, existiam 171.289 estudantes matriculados em cursos presenciais de Pedagogia na rede privada e 92.809 na rede pública. Chama a atenção o fato de que, dentre os 20 cursos mais procurados nas instituições públicas de ensino superior, oito deles são de Licenciatura. Juntos, eles somavam 356.805 matrículas, sendo que quatro deles compõem a área das Ciências Humanas, dois as Ciências Biológicas e dois as Ciências Exatas (Semesp, 2021).

Vejamos agora a situação dos cursos com maior número de matrículas na modalidade EaD:

Tabela 4 - Cursos EaD de licenciatura com maior número de matrículas (2019)

Rede Privada		Rede pública	
Cursos	Posição	Cursos	Posição
Pedagogia	1 ^a	Pedagogia	1 ^a
Educação Física	7 ^a	Matemática	2 ^a
História	16 ^a	Letras/Português	4 ^a
Matemática	17 ^a	Biologia	6 ^o
Letras/Português	20 ^a	Geografia	8 ^a
-----	----	História	11 ^a
-----	----	Computação	12 ^a
-----	----	Física	13 ^a
-----	----	Química	14 ^a
-----	----	Filosofia	18 ^a
-----	----	Letras/Espanhol	19 ^a
-----	----	Educação Física	20 ^a
Total de cursos: 5		Total de cursos: 12	

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do Mapa do Ensino Superior (Semesp, 2021).

Na modalidade EaD o curso de Pedagogia ocupa a primeira posição, tanto na rede privada quanto pública, mas com uma diferença bastante significativa. Enquanto a rede privada era responsável por 515.057 matrículas, na rede pública esse número cai para 36.804, um número 14 vezes menor. E, embora 12 cursos de Licenciatura constem como os mais procurados na rede pública, eles somavam 95.714 matrículas, enquanto os cinco cursos mais procurados na rede privada somavam 672.814 matrículas, um número sete vezes maior (Semesp, 2021).

Apesar da rejeição demonstrada por estudantes concluintes do ensino médio, o curso de Pedagogia figura como aquele que detém os maiores números de matrículas dentre as licenciaturas no ensino superior. Isso pode estar atrelado ao fato de que muitos professores em exercício buscam esse curso, seja porque não possuem habilitação para o magistério em nível superior, seja porque querem pleitear cargos na gestão escolar, em que é exigida formação superior específica em Pedagogia.

A essa situação, soma-se o fato de que os professores são estimulados pelas baixas mensalidades dos cursos e pela possibilidade de formação rápida para aqueles que já possuem uma primeira licenciatura, principalmente no caso dos cursos EaD. Essa pode ser uma explicação plausível, uma vez que os estudantes de Pedagogia se encontram numa faixa etária mais elevada quando comparada a outros cursos, conforme revelou o estudo de Gatti, *et. al.* (2019). Além disso, as mensalidades mais acessíveis e a possibilidade de se formar à distância, no caso dos demais estudantes trabalhadores, também podem funcionar como fatores atrativos para o curso.

Diante do exposto, fica evidente que os aspirantes à profissão docente estão concentrados em maior número na rede particular e em cursos EaD, sobretudo os futuros pedagogos. Apesar da baixa atratividade que a carreira docente exerce entre os estudantes do ensino médio, é importante entender também quem são aqueles que buscam os cursos superiores de formação de professores tendo a docência como possível ocupação profissional futura.

A pesquisa de Vaillant e Rossel (2006) buscou evidenciar as características pessoais e profissionais de professores de educação básica que atuavam em sete países da América Latina e do Caribe, dentre os quais não se inclui o Brasil. As pesquisadoras encontraram as seguintes características gerais: em sua maioria são do sexo feminino; relativamente jovem, quando comparados aos países mais desenvolvidos; provenientes de setores e famílias com baixo capital cultural e econômico, cujo salário contribui com porção significativa da renda familiar.

No Brasil, um estudo realizado por Gatti *et. al* (2019) revelou aspectos importantes acerca do perfil dos estudantes de Licenciatura, semelhantes aos resultados evidenciados por Vaillant e Rossel (2006). A pesquisa teve como fonte de dados o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) dos anos de 2005 e 2014. Nesse período, verificou-se um aumento significativo no número de estudantes de Pedagogia, tendência que ao que tudo indica se manteve, tendo em vista que esse é um dos cursos que detém os maiores números de matrículas, tanto na rede pública quanto na privada (Semesp, 2021). Por outro lado, verificou-se uma queda generalizada de alunos nos demais cursos de Licenciatura.

Nesse sentido, Duarte e Oliveira (2014) destacam que, desde as últimas décadas do século XX existe uma preocupação por parte de organismos internacionais como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) com a futura escassez de professores para determinadas etapas de ensino, disciplinas e áreas do conhecimento. Segundo os autores, essa preocupação advém em razão da diminuição da procura por cursos de Licenciatura, pelo desinteresse dos estudantes em seguir a carreira docente após a formação, pelo aumento do número de professores acima de 30 anos e diminuição daqueles que estão abaixo dessa faixa etária, além do aumento no número de exonerações.

Muitos países, inclusive o Brasil, têm dificuldade em atrair e manter bons profissionais na educação, muito por conta da baixa remuneração, das condições de trabalho ruins e do baixo prestígio social da profissão. Essa desvalorização, contrasta com as altas expectativas que a sociedade deposita na atuação e papel dos professores (Duarte; Oliveira, 2014). Conforme elucidei no capítulo anterior, as políticas de valorização do magistério não têm sido efetivas, na

verdade, elas têm contribuído em grande medida para a precarização do trabalho docente, atuando na contramão do que preceitua os dispositivos legais. Diante desse quadro é de se esperar que a atratividade e a permanência na profissão sejam prejudicadas.

Recentemente, um estudo do IP (2020) apresentou os resultados de três pesquisas, uma delas em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), sobre demanda e oferta de professores no Brasil. A pesquisa faz um alerta no sentido de que, se nada for feito para tornar a carreira mais atrativa, há riscos de faltar professores, especialmente quando se considera a proposta para o novo ensino médio e o ensino integral. O estudo ressalta que já existe um déficit de professores para determinadas áreas do conhecimento, pois muitas vagas são preenchidas por professores sem formação adequada na área em que atuam. É o caso, por exemplo, das disciplinas de Filosofia, Física, Química e Sociologia que contam em média com 65% dos professores com habilitações específicas nas respectivas áreas; e Inglês, cujo percentual de professores formados na área não chega à metade. Esse fenômeno é denominado pelos pesquisadores de “escassez oculta” (IP, 2020).

Retomando as informações sobre os estudantes de licenciatura brasileiros, em 2014, 80,8% deles haviam cursado o ensino médio integralmente em escola pública, um crescimento de 12,5% em relação ao ano de 2005. Com a chamada Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012), os estudantes oriundos de escolas públicas puderam contar com reserva de vagas para ingresso nos cursos superiores nas instituições federais. No entanto, os concluintes de 2014 ainda não contaram com essa regra para acesso ao ensino superior. Assim, Gatti *et. al.* (2019) destacam que mesmo antes dos possíveis efeitos da Lei de Cotas, os estudantes dos cursos de Licenciatura já representavam as camadas majoritárias da população.

A ampliação da presença de estudantes dos estratos populares nos cursos de Licenciatura refletiu também na escolaridade dos pais, que decresceu ligeiramente no período considerado (2005-2014). Em 2014, 42,7% dos estudantes eram filhos de pais que haviam cursado apenas aos anos iniciais do ensino fundamental, 20,2% daqueles que haviam cursado o ensino médio, 14,3% de pais que não possuíam nenhuma escolaridade, 13,6% daqueles que haviam cursado os anos finais do ensino fundamental e apenas 8,8% o ensino superior. Isso significa que a maioria desses estudantes representam a primeira geração de suas respectivas famílias a acessarem o ensino superior, uma tendência que vem se verificando desde o início dos anos 2000 (Gatti *et. al.*, 2019).

Nesse sentido, a situação econômica dos estudantes também sofreu alteração. Enquanto em 2005 metade deles compunham as camadas médias da população (renda familiar entre 3 e 10 salários mínimos), em 2014 eles representavam apenas 1/3 desse estrato populacional, sendo

que 61,2% eram oriundos de famílias cuja renda mensal não ultrapassava 3 salários mínimos. Além disso, em 2014, 74,2% dos estudantes eram trabalhadores, sendo que 23,1% deles contribuíam com o sustento da família e 17,8% eram os principais responsáveis por esse sustento. Dentre os estudantes trabalhadores, 36,3% trabalhavam 40 horas ou mais, 15,2% de 21 a 39 horas semanais e 14,7% até 20 horas semanais (Gatti *et. al.*, 2019).

Corroborar essa situação o fato dos estudantes de Licenciatura serem mais velhos quando comparados aos estudantes de outros cursos, sobretudo os de Pedagogia, o que pressupõe que muitos já não residem com os pais e formaram suas próprias famílias. Em 2014, os estudantes que estavam na faixa etária que vai dos 25 aos 39 anos representavam 51,6% (Gatti *et. al.*, 2019). A faixa etária mais elevada dos estudantes de Pedagogia pode estar relacionada ao fato de que muitos são professores cursando uma segunda licenciatura e/ou pelas facilidades proporcionadas pelo baixo custo das mensalidades e da modalidade EaD, conforme exposto anteriormente.

Uma última característica importante a ser mencionada acerca dos estudantes de Licenciatura é que em 2014, 75,5% eram mulheres, sobretudo no curso de Pedagogia. Em razão das questões relacionadas à histórica feminização do magistério discutida no capítulo anterior, esse é um dado perfeitamente compreensível. Assim, além do fato dos estudantes de Licenciatura se concentrarem na rede privada e em cursos EaD (Semesp, 2021), a partir da pesquisa de Gatti *et. al.* (2019) é possível afirmar que, em geral, os futuros professores cursaram a educação básica em escolas públicas, são filhos de pais que possuem baixa escolaridade, oriundos de famílias pobres, trabalhadores que contribuem com o sustento da família e encontram-se numa faixa etária mais elevada. Essas características se assemelham bastante às dos demais docentes latino-americanos e caribenhos (Vaillant; Rossel, 2006).

As informações acerca dos estudantes de Licenciatura são de suma importância para a formulação e execução das políticas relacionadas à formação de professores e para o entendimento de como tem se configurado a profissão docente no Brasil, especialmente em relação à sua atratividade. Do mesmo modo, é importante compreender também as razões que conduzem esses estudantes aos cursos de formação de professores. Quer dizer, por que ser professor? Quais as razões para a escolha da licenciatura?

A associação do ser professor à ideia de vocação, parece estar impregnada no imaginário social dos estudantes, tanto aqueles que estão no ensino médio (FCC, 2009) quanto nos estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura (Gatti *et. al.*, 2019), o que vem atrelado também ao reconhecimento social da profissão. Em 2014, 43,1% dos estudantes de Pedagogia afirmaram que escolheram o curso porque acreditavam ser essa a sua vocação. Dentre os

estudantes das outras licenciaturas esse percentual caiu ligeiramente para 36,6%. Em segundo lugar, compareceram as respostas relacionadas à importância da profissão, totalizando 21,4% dos estudantes e, em terceiro, com 10,7% das respostas, o fato de que eles tiveram em sua trajetória escolar professores que os inspiraram.

É bastante significativo que apenas 3,7% responderam que optaram pela licenciatura por esta ser uma boa carreira (Gatti, *et. al.*, 2019). A partir das pesquisas realizadas (FCC, 2009; Gatti *et. al.* 2019; IP, 2021) é possível inferir que muitos daqueles que optam pela docência não a consideram uma boa carreira, mas ingressam em um curso de Licenciatura por acreditarem ser essa sua vocação e/ou porque reconhecem a relevância do papel social do professor.

4.2 ADEUS, DOCÊNCIA!

A cada dia, oito professores concursados desistem de dar aula nas escolas estaduais e se demitem. A média de pedido de exoneração foi de 3 mil por ano, entre 2008 e 2012. Salários baixos, pouca perspectiva e más condições de trabalho estão entre os motivos para o abandono da carreira.

Jornal O Estado de S. Paulo – 31/08/2013

A rede estadual de ensino de São Paulo registrou a exoneração de 9.279 professores entre janeiro de 2011 e junho de 2015. Esse número representa a saída de 172 docentes da sala de aula por mês, em média.

Apeoesp, 02/09/2015

Os enunciados acima, embora retratem o abandono da docência na rede estadual paulista, não é um fenômeno que se restringe a ela, mas está presente nas diferentes redes e sistemas escolares do país. O abandono do magistério é um dos elementos que compõe a situação dos professores no Brasil que vez ou outra se faz presente nos meios midiáticos. O jornal Estado de Minas, por exemplo, publicou no dia 7 de abril de 2013 que “em 2011, cerca de 40 mil docentes, professores de português e matemática, abandonaram a carreira. Segundo a matéria, o baixo salário e as poucas oportunidades de ascensão na carreira, dentre outros aspectos, são as principais causas de abandono da profissão” (Duarte; Oliveira, 2014, p. 70).

Uma série especial de reportagens veiculada pelo Jornal Nacional em 2015 sobre a situação dos professores no Brasil⁴⁰, também evidenciou a situação dramática do abandono docente e da falta de professores. Ressaltou-se o déficit de professores em algumas disciplinas como Química, Física, Matemática e Biologia; o prejuízo para a aprendizagem dos estudantes decorrentes da falta de professores ou da alta rotatividade de docentes numa mesma disciplina

⁴⁰ Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/02/aumenta-o-numero-de-professores-que-abandonam-salas-de-aula.html>> Acesso em: 26 mai. 2022.

durante o ano letivo; além dos poucos estudantes que têm concluído os cursos de formação de professores e daqueles que, após formados, sequer exercem o magistério.

Além de presente na mídia, o abandono docente é tema frequente de pesquisas acadêmicas, como por exemplo aquelas que vinculam o abandono da profissão ao chamado mal-estar docente. Essa expressão foi cunhada por José Manuel Esteve (1999) em pesquisa realizada na Espanha na década de 1980. Segundo Esteve (1999), o termo caracteriza algo que não vai bem, mas sem sermos capazes de definir muito bem o que ou o porquê, sendo importante a análise dos elementos que configuram esse mal-estar a fim de combatê-lo.

A insatisfação com a profissão pode ser entendida como um sintoma desse mal-estar ou como umas das manifestações de esgotamento mental e físico que afetam os professores, conhecida como *burnout*. Em pesquisa sobre a motivação para a profissão docente, Samuel Neves de Jesus (1996) identificou a falta dela como o principal fator de mal-estar e desejo de abandono da profissão. Assim, a pesquisa revelou que quanto mais desejado no passado o ingresso na docência, mais resistente aos efeitos do mal-estar o professor se torna.

No Brasil, um estudo pioneiro e que se tornou referência acerca do abandono docente foi a pesquisa realizada por Flavinês Rebolo Lapo (1999), intitulada *Professores retirantes: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do estado de São Paulo*⁴¹. Essa pesquisa teve como recorte temporal o período de 1990 a 1995, no qual se verificou um aumento de 300% no número de exonerações. Os baixos salários, as precárias condições de trabalho, a insatisfação e o desprestígio profissional compareceram como fatores que mais contribuíram para o abandono da profissão.

O estudo evidenciou também que o processo que leva o professor ao pedido de exoneração é gradativo, pois os docentes fazem uso de determinados mecanismos pessoais e institucionais até que ocorra o abandono definitivo, que está relacionado a um conjunto de fatores que perpassam as trajetórias pessoais e planos futuros. No caminho trilhado por Lapo (1999), outras pesquisas investigaram o abandono docente com foco em diferentes redes de ensino e grupos de professores⁴², inclusive na própria rede estadual paulista (Lemos, 2009; Pagani, 2019), numa espécie de “atualização” da pesquisa de Lapo (1999). Na sequência,

⁴¹ Trata-se de dissertação de mestrado orientada pela professora Dr. Belmira A. O. Bueno na Faculdade de Educação da USP. O conteúdo da pesquisa também foi publicado no formato de artigo científico (Lapo; Bueno, 2003).

⁴² As pesquisas apresentadas na sequência compõem um estudo do tipo “estado do conhecimento” realizado com foco no abandono e permanência na docência no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes tendo como recorte temporal o período de 2000-2018. O estudo completo foi publicado em formato de artigo científico e capítulo de livro (Lima; Leite, 2020; Lima; Leite, 2021). Dentre os estudos encontrados, apresento aqueles que evidenciaram os motivos que têm levado os professores ao abandono da profissão.

apresento algumas delas.

Barros (2002), por exemplo, analisou a evasão de professores no magistério público estadual de Goiânia no período de 1992 a 2000. O autor considerou como abandono do trabalho docente três formas de evasão recorrentes na rede estadual analisada: o abandono de cargo, a exoneração e a demissão voluntária. O estudo evidenciou que o abandono docente estava relacionado às condições precárias de trabalho, sobretudo as decorrentes de questões salariais, à gestão da escola e do sistema escolar, e também a questões familiares e de gênero.

O trabalho de Santos (2009) analisou o abandono docente com foco nas histórias de vida de professores da rede particular e pública de ensino da Bahia. A pesquisadora fez uso de questionários e entrevistas narrativas. O conteúdo das narrativas foi analisado com base nos ciclos de vida profissional propostos por Huberman (2007). O estudo propõe que o abandono docente é fruto de múltiplos fatores que se inter-relacionam e abarcam as esferas política, econômica, social e pessoal do professor.

Lemos (2009) analisou a permanência e o abandono da docência na rede estadual paulista a partir de dois grupos de professores: aqueles que abandonaram o magistério e aqueles que deixaram a sala de aula para exercerem a função de diretores de escola, também na rede estadual paulista. Para o pesquisador, desencanto e frustração convivem com uma visão idealizada da profissão e do trabalho. Especificamente sobre aqueles que abandonaram a docência, em consonância com os resultados evidenciados por Lapo (1999), o autor aponta para a existência de um processo denominado “táticas de abandono”, utilizadas como meios para permanecer na profissão. Isso quer dizer que existe um “abandono em serviço” que evolui gradativamente para o abandono definitivo.

Na mesma linha de Lemos (2009), que analisou a permanência e o abandono da profissão, Silva (2011) analisou o trabalho de professores de Química em um contexto de evasão, resignação e persistência na profissão. A pesquisadora chega à conclusão de que a intensificação do trabalho docente tem como consequência a evasão de professores em início de carreira que partem em busca de outra profissão. Já aqueles que estão no exercício do magistério experimentam a profissão de maneira distinta e podem ser identificados entre aqueles que demonstram resignação ou persistência. Os “resignados” mantêm uma relação frágil com a docência e podem, inclusive, estabelecer outros vínculos empregatícios. Ao contrário dos “persistentes”, que possuem um envolvimento maior com a docência e estão entre aqueles que reivindicam melhores condições de trabalho e salariais, além de cursos de formação continuada.

Assim como Lemos (2009) e Silva (2011), Paz (2013) analisou a permanência e o

abandono da profissão docente, mas com foco nos professores de Matemática. A pesquisa abarcou dois grupos de professores: um deles composto por aqueles que atuavam em escolas públicas estaduais de Belo Horizonte e outro por professores que abandonaram a docência. Entre as razões diretamente relacionadas à permanência na profissão encontram-se a vocação profissional, a falta de outras perspectivas profissionais, a posição profissional consolidada pela garantia de estabilidade no cargo e o exercício de uma atividade rentável, ou seja, referem-se sobretudo às condições materiais e econômicas. Já em relação ao abandono, a pesquisadora aponta que as condições de trabalho que sustentavam as identidades institucionais dos professores conflitavam com a prática profissional que gostariam ou acreditavam que deveriam exercer.

Fonseca (2013) entrevistou sete pedagogos que abandonaram o magistério após terem experienciado a docência no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal (DF). A pesquisadora pontua que, embora a rede educacional do DF tenha atingido parâmetros aceitáveis de infraestrutura e salários, o abandono docente relaciona-se sobretudo às condições de trabalho, sugerindo problemas estruturais no funcionamento e organização das escolas. Condições de ordem emocional também compareceram como causa para o abandono da docência.

A pesquisa de Silva (2018a) buscou compreender as razões do abandono docente entre professoras licenciadas em Pedagogia que atuavam no município de Rondonópolis/MT (rede municipal e estadual) e que, após tomarem posse em cargo público, pediram exoneração. O estudo evidenciou que as desistências estavam relacionadas ao excesso de atividades que competem ao professor e à distância entre a formação inicial recebida e a realidade do trabalho docente. Esse último aspecto aponta para o importante papel que a formação inicial exerce para a permanência ou não do professor na profissão.

Silva (2018b) buscou investigar quais os fatores de permanência ou evasão por meio das histórias de vida de jovens professores de Física, que contavam com até cinco anos de profissão, em escolas públicas do Estado de São Paulo (nas esferas municipal, estadual e federal). Os resultados apontaram para a necessidade de tornar a carreira mais atrativa, com melhores condições salariais e de trabalho. O estudo evidenciou ainda uma evasão de professores das escolas públicas para a rede privada, o que torna imperativo a efetivação de políticas educacionais que favoreçam melhores condições de trabalho para o professor, a fim de que ele queira permanecer na profissão e na carreira pública.

Especificamente sobre a rede estadual paulista, pesquisa recente realizada por Pagani (2019) indicou que aproximadamente 3.000 docentes exoneraram o cargo a cada ano na rede

estadual paulista no período de 2012 a 2017. Os números alarmantes de exonerações anuais sugerem que, em média, 8 pedidos de exonerações foram realizados por dia no período analisado. Dentre o total de exonerações, cerca de 80% (14.447) se referem aos professores de educação básica II (PEBs II). Pagani (2019) relaciona os pedidos de exoneração ao contexto de desprofissionalização da categoria advindo sobretudo a partir da década de 1990 com as reformas neoliberais, responsáveis pela flexibilização das condições de trabalho, sucateamento salarial e acúmulo de funções administrativas. A pesquisa revelou, ainda, que muitos professores deixaram a docência na rede pública estadual de ensino, mas continuaram a trabalhar em outras redes, públicas e/ou privadas. Isso sugere problemas específicos advindos da rede de ensino e não propriamente da profissão docente.

Entre o período de 2017 e 2021 o número de exonerações ainda se manteve elevado, conforme é possível verificar na sequência:

Tabela 5 - Exonerações anuais de PEB I e II na rede estadual paulista (2017-2021)

ANO	PEB I	PEB II	TOTAL
2017	426	2.886	3.312
2018	379	2.686	3.065
2019	403	2.002	2.405
2020	272	1.086	1.358
2021	263	1.331	1.594
TOTAL GERAL	1.743	9.991	11.734

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações do Cadastro Funcional da Seduc-SP; datas-bases: 31/12/2017 a 31/12/2021.

No período considerado, ocorreu uma média de 2.347 exonerações anuais, o que representa uma média de seis exonerações diárias. Percebe-se que nos anos de 2020 e 2021 esses números sofreram uma queda significativa, o que pode estar atrelado ao cenário de incertezas impostas pela pandemia de Covid-19 e a consequente insegurança econômica que o abandono de um cargo público poderia acarretar no momento.

A partir das pesquisas apresentadas percebe-se que os motivos relacionados à evasão docente são de diferentes ordens. No entanto, comparecem com mais frequência nos estudos alusões às precárias condições de trabalho (Barros, 2002; Fonseca, 2013; Lapo, 1999; Pagani, 2019; Silva, 2018a), especialmente os baixos salários (Barros, 2002; Lapo, 1999; Pagani, 2019; Silva, 2018a), questões relacionadas à gestão da escola e do sistema de ensino (Barros, 2002) e o excesso de atividades que competem ao professor (Silva, 2011; Silva, 2018b).

Disso decorre uma constatação bastante óbvia de que é necessário tornar a carreira docente mais atrativa, o que implica em melhoria nas condições de trabalho e salariais dos professores. Conforme apresentei no capítulo anterior, é urgente que o *tripé constitucional da valorização do magistério* se efetive, já que ele diz respeito às condições básicas de dignidade do trabalho docente: ingresso por meio de concurso público, planos de carreira e remuneração. Isso não quer dizer que outros elementos relacionados às condições de trabalho não sejam importantes, tais como aqueles que envolvem as condições materiais das escolas, a superlotação das salas de aula, a regulamentação do trabalho docente advindas das políticas neoliberais etc.

Outra questão bastante importante é o fato de que as pesquisas demonstram que o professor em início de carreira é mais propício ao abandono da profissão, haja vista ser essa uma fase bastante desafiadora para o professor. Huberman (2007) caracteriza o início da docência a partir de dois aspectos: “descoberta” e “sobrevivência”. Assim, “o aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (Huberman, 2007, p. 39). Esse aspecto é de extrema importância, pois auxilia o professor no enfrentamento dos desafios iniciais da carreira, auxiliando-o a “sobreviver”:

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc. (Huberman, 2007, p. 39).

O “choque de realidade” em contraste com uma visão idealizada e até mesmo romantizada da profissão e do trabalho também comparece nas pesquisas brasileiras (Lemos, 2009; Paz, 2013). Também contribui para esse choque, a distância entre a formação inicial recebida e a realidade do trabalho docente (Silva, 2018b). O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ao permitir a inserção do graduando no ambiente escolar mediante acompanhamento conjunto de professores da universidade e da escola, tem demonstrado bons resultados para a diminuição dessa distância. É o que tem apontado as pesquisas sobre o programa (Gatti *et. al.*, 2019) que, no entanto, está correndo o risco de ser extinto.

Apesar da situação desafiadora em que se encontra o professor em início de carreira, temos no Brasil uma ausência de políticas ou programas de inserção profissional docente. É fundamental que o professor possa contar com o suporte de professores experientes ao ingressar em uma escola e assumir suas primeiras turmas ou aulas. Sobretudo porque a situação do professor iniciante, muitas vezes, é agravada em decorrência dos processos de atribuição de aulas. Esses, em geral, ocorrem por pontuação e o professor em início de carreira, por ter menos pontos, acaba atribuindo aulas ou turmas em escolas onde o trabalho docente é mais desafiador, ou seja, nas escolas que “sobraram”, onde os professores com maior pontuação não quiseram atuar.

É imperativo para a boa qualidade da educação brasileira que a carreira docente se torne mais atrativa e menos suscetível ao abandono. A alta rotatividade dos professores nas escolas – que tem como uma das causas o abandono docente – tem sido apontada como um obstáculo ao bom desempenho das políticas educacionais (Esteve, 1999; Oliveira, 2004). É preciso atrair, mas também manter bons profissionais no ensino. Mas e os professores que, a despeito de todo o contexto desfavorável, permanecem na profissão? Como eles têm enfrentado os desafios cotidianos do magistério? Quais os sentidos atribuídos ao ser e permanecer professor na escola pública? Esses são os questionamentos que me instigaram a realizar esta pesquisa.

5 O TERRITÓRIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA REDE ESTADUAL PAULISTA

A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto.

Darcy Ribeiro

Conforme elucidado no capítulo 3, para compreender os sentidos de ser e permanecer professor nas escolas públicas paulistas, é necessário compreender os contextos, os territórios onde o trabalho docente se situa. Neste capítulo, busco lançar um olhar para o *território das políticas educacionais* na rede estadual paulista, especialmente aquelas que repercutem no fazer docente e na carreira do professor. Isso porque esse território está diretamente relacionado à experiência de ser e permanecer professor na escola pública paulista, contribuindo para a constituição do *eu-professor(a)*.

O sistema de ensino do estado de São Paulo detém a maior rede pública de educação básica do Brasil. Essa rede comporta cerca de 3,5 milhões de estudantes matriculados nas escolas que compõem as 91 Diretorias de Ensino (DE) do estado. Possui aproximadamente 234 mil profissionais da educação distribuídos entre o Quadro do Magistério (QM), o Quadro de Apoio Escolar (QAE) e o Quadro da Secretaria da Educação (QSE). Em 2021, eram cerca de 156.745 professores em exercício (Brasil, 2021). Entre 1995 e 2022 o estado de São Paulo foi governado por membros do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)⁴³ e, consequentemente, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) foi dirigida por pessoas indicadas pelos sucessivos governadores desse partido⁴⁴.

Jacomini *et. al.*, (2022, p. 3) destacam que a longa permanência de um mesmo partido político no governo estadual favorece “um melhor entendimento da matriz teórica, ideológica e política que orientou as políticas educacionais, considerando continuidades e inflexões resultantes de entendimentos e prioridades sobre a educação escolar”. Sanfelice (2010) também argumenta que embora, em geral, não seja possível atrelar a vida partidária dos políticos

⁴³ Mário Covas Júnior (1995-2001), Geraldo Alckmin (2001-2006), José Serra (2007-2010), Geraldo Alckmin (2011-2018) e João Dória (2019-2022). Tratam-se de governadores eleitos que nem sempre concluíram seus mandatos em razão de falecimento ou afastamento para concorrerem à presidência, sendo substituídos por seus vice-governadores. Nos últimos 27 anos, apenas dois vice-governadores estiveram no governo do estado sendo membros de outros partidos: Claudio Lembo (2006) do Democratas (DEM) e Márcio França (2018) do Partido Socialista Brasileiro (PSB).

⁴⁴ Teresa Roserley Neubauer da Silva (1995-2002), Gabriel Chalita (2002-2006), Maria Lúcia Vasconcelos (2006-2007), Maria Helena Guimarães de Castro (2007-2009), Paulo Renato Souza (2009-2010), Fernando Padula Novaes (2010 – interino), Herman Voorwald (2011-2015), Cleide Bauab Eid Bochixio (2015-2016 – interina), José Renato Nalini (2016-2018), João Cury (2018), Rossieli Soares (2019-2022), Renilda Peres de Lima (2022 – interina) e Hubert Alquéres (2022).

brasileiros a uma exata identidade ideológica com seus respectivos partidos e programas, no caso da gestão psdbista em São Paulo isso não se aplica. Consideradas as diferenças individuais de cada um dos governos, o que se tem observado é que as políticas públicas implementadas seguem uma inspiração ideológica comum, o neoliberalismo.

Em estudo realizado sobre a política educacional paulista no período de 1995-2018, Jacomini *et. al.*, (2022) destacam que o ideário neoliberal e os pressupostos da Nova Gestão Pública (NGP), especialmente o gerencialismo, foram as duas grandes orientações que serviram de base para a formulação, o conteúdo e a implementação das políticas educacionais no estado de São Paulo. Tais políticas, estão sintonizadas com a reforma do Estado iniciada e conduzida por Bresser-Pereira na década de 1990, durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Na mesma década inicia-se na rede estadual paulista a implementação de mecanismos de gestão tomadas de empréstimo do setor privado, que atrela a qualidade do ensino aos resultados obtidos em avaliações de larga escala e que pauta suas decisões sobretudo a partir de critérios econômicos, na lógica contraditória de melhores resultados com o mínimo de recursos.

Este capítulo tem como objetivo apresentar as políticas educacionais paulistas que repercutem diretamente no desenvolvimento do trabalho e na carreira do professor. Assim, apresento as principais políticas implementadas na rede estadual paulista a partir do governo de Mário Covas (1995-2001), por acreditar que tem início um novo ciclo na educação paulista, com concepções de ensino e qualidade do ensino sintonizadas com o ideário neoliberal e os pressupostos da NGP (Jacomini *et. al.*, 2022; Rodrigues, 2020; Sanfelice, 2010). Na impossibilidade de abarcar todas as políticas educacionais no espaço deste capítulo, optei por apresentar aquelas que, no meu entendimento, repercutiram e ainda repercutem – pois a maioria delas continuam vigentes – diretamente no fazer docente e refletem uma lógica gerencialista, meritocrática e de responsabilização docente.

5.1 GERENCIALISMO, MERITOCRACIA E RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE

No governo de Mário Covas (1995-2001), a professora Teresa Roserley Neubauer da Silva (1995-2002), mais conhecida como Rose Neubauer, na função de secretária da Educação, esteve à frente da elaboração de uma nova agenda para a educação paulista. Em sua gestão iniciou-se a busca por uma suposta qualidade de ensino atrelada a princípios de eficácia e eficiência no gerenciamento dos recursos humanos e materiais que será a principal característica

das políticas educacionais nos anos subsequentes em que membros do PSDB se sucederam no governo do estado de São Paulo (Jacomini *et. al.*, 2022; Rodrigues, 2020; Sanfelice, 2010).

Tratam-se de políticas que irão priorizar a relação custo-benefício em detrimento dos aspectos pedagógicos, marcadamente uma concepção economicista de educação em sintonia com perspectivas neoliberais e gerenciais na proposição das políticas educacionais. Com isso, os profissionais da educação tornam-se prestadores de serviços, cada vez menos valorizados, cujo trabalho direciona-se ao alcance de metas e índices em prol de uma qualidade da educação que ainda não foi alcançada. Nessa lógica mercadológica, as escolas, os estudantes e, claro, os professores, passam a ser responsabilizados pelos resultados negativos aferidos por meio de avaliações em larga escala e índices bastante discutíveis que não se mostram atrelados às condições reais em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre, contribuindo cada vez mais para a precarização da escola pública, do aprendizado e do trabalho docente.

Na gestão de Neubauer houve uma reestruturação da Seduc-SP e as escolas foram divididas entre aquelas que atendem estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e as que atendem os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Essa reestruturação ocasionou, dentre outros, o fechamento de classes e escolas, demissão de professores não efetivos e impôs dificuldades às famílias cujos filhos passaram a estudar em escolas diferentes (Jacomini *et. al.*, 2022).

No último ano de sua gestão, em 2001, foi implantado o Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, também conhecido como PEC/FORPROF destinado aos professores efetivos da rede estadual e que teve continuidade na gestão seguinte. Trata-se de um programa que visava proporcionar formação superior para professores efetivos dos anos iniciais do ensino fundamental em atendimento ao que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996). Esse programa foi desenvolvido pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV), em cooperação com a Seduc-SP, a Universidade de São Paulo (USP), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp).

Mas a grande marca da gestão de Rose Neubauer foi a implantação, em 1996, do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp)⁴⁵. O Saresp é uma avaliação em larga escala, de caráter censitário, obrigatória para todas as escolas da rede estadual e aberta à participação das escolas municipais e privadas. Os estudantes avaliados, pelo menos na maioria dos últimos anos, são aqueles que estão cursando o 3º, 5º, 7º e 9º anos do

⁴⁵ Resolução SE 27, de 29 de março de 1996.

ensino fundamental e 3º ano do ensino médio⁴⁶. A prova pode contemplar os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas (História e Geografia), Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e, em algumas versões da prova, Redação⁴⁷.

Quando foi implantado, o Saresp implicava em uma avaliação do desempenho escolar realizada no início do ano letivo e tinha um caráter semelhante ao que se conhece por avaliação diagnóstica. Nos anos 2000, essa avaliação passou a ser realizada ao final do ano letivo como forma de mensurar os resultados de aprendizagem obtidos ao longo do ano e passou a ocupar lugar central na organização do trabalho pedagógico das escolas (Jacomini, *et. al.*, 2022). A avaliação do Saresp é composta por testes padronizados, o que significa que seus resultados se limitam à aferição de determinados conteúdos curriculares, ou seja, não considera as condições materiais e de funcionamento das escolas e de trabalho dos professores, imprescindíveis para que se tenham processos de ensino e aprendizagem de boa qualidade. Mesmo assim, houve uma proposta de utilização dos resultados de desempenho no Saresp para decisão sobre promoção e/ou reprovação dos estudantes (São Paulo, 2001b), mas que foi derrotada graças à resistência dos profissionais da educação e da comunidade escolar (Jacomini, *et. al.*, 2022).

Aquilo que fundamenta a avaliação externa, que seria fornecer informações sobre a rede de ensino e a realidade escolar e traçar séries tendenciais ao longo do tempo de forma a orientar e reorientar as políticas educacionais (Freitas, *et. al.*, 2011) fica em segundo plano na rede estadual paulista. Rodrigues (2020) destaca que o Saresp se tornou ao longo dos anos um importante elemento de controle da organização do trabalho pedagógico nas escolas, tornando-o extremamente prescritivo. As *Matrizes de Referência para a Avaliação* (São Paulo, 2009b) passaram a ditar o planejamento do ensino e os conteúdos a serem trabalhados a partir das competências e habilidades requeridas para cada componente curricular e que são cobradas no Saresp. Até mesmo as avaliações internas passaram a servir de treinamento para a realização do Saresp (Rodrigues, 2020).

⁴⁶ A partir de 2019, as séries avaliadas sofreram alterações. Em 2019, os estudantes do 2º ano do ensino fundamental foram incluídos na avaliação. Em 2020 não houve aplicação da prova. Em 2021, os estudantes do 2º e 3º ano do ensino fundamental foram incluídos apenas em caráter amostral e o 7º ano do ensino fundamental não foi avaliado. Em 2022 a avaliação foi obrigatória para as turmas de 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, sendo que para o 3º ano do ensino fundamental a avaliação foi aplicada em caráter amostral. Informações e demais documentos sobre o Saresp podem ser consultados em: saresp.fde.gov.br

⁴⁷ Ao longo do tempo, houve modificações na composição das avaliações, sendo que em alguns anos compareceram os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, apenas; já em outros anos, além desses dois componentes, os estudantes também foram avaliados nas áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, em formato de revezamento anual. A escrita de uma Redação também não compareceu em todas as avaliações. No ano de 2022, por exemplo, de acordo com a Resolução Seduc 81, de 19 de outubro de 2022, os estudantes foram avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Língua Inglesa (em formato de amostra digital). Informações e demais documentos sobre o Saresp podem ser consultados em: saresp.fde.gov.br

A implantação de uma agenda educacional paulista em sintonia com os princípios neoliberais teve continuidade na gestão de Gabriel Chalita (2003-2006) durante o governo de Geraldo Alckmin (2001-2006). As principais políticas implantadas por Neubauer foram mantidas, mas Chalita buscou estabelecer uma maior aproximação com os profissionais da educação, que faziam forte oposição à gestão de Neubauer. Esse secretário cumpriu um importante papel na efetivação da reforma educacional iniciada em 1995, utilizando-se de mecanismos de cooptação e consenso, por meio do lema “Escola do Acolhimento”. Ainda que não tenha havido melhorias nas condições de trabalho e de remuneração dos profissionais da educação, as relações entre os docentes e a Seduc-SP foi apaziguada. Na gestão de Chalita foram apenas 4 dias de greve dos professores, enquanto que na gestão de Neubauer foram 92 dias (Jacomini, *et. al.*, 2022).

Na gestão de Chalita teve início o Programa Escola da Família (2003), que propôs a aproximação da escola com a comunidade mediante atividades realizadas aos finais de semana e mediada por uma parceria público-privada. Também houve ações com foco no público jovem materializadas por meio dos programas Ensino Médio em Rede e Escola da Juventude. No âmbito da formação dos profissionais da educação, destaca-se o curso Circuito Gestão destinado à formação de gestores escolares, com foco nos princípios da administração pública moderna, mais precisamente, baseados na NGP (Jacomini *et. al.*, 2022) e a continuidade do PEC/FORPROF.

No governo de José Serra (2007-2010), a pasta da educação foi comandada por Maria Helena Guimarães de Castro (2007-2009) e, depois, por Paulo Renato Souza (2009-2010). Implantou-se uma “Nova Agenda” para a educação pública paulista com 10 metas a serem cumpridas até 2010. Com base nos censos escolares e nas avaliações realizadas, argumentava-se que o principal problema da rede estadual era o desempenho insuficiente dos estudantes e que era preciso melhorar a qualidade do ensino (São Paulo, 2007b). Nesse sentido, no âmbito das políticas educacionais destaco o Programa São Paulo Faz Escola (PSPFE), o Programa Qualidade da Escola (PQE) que instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) (São Paulo, 2008b), a Bonificação por Resultados (BR) (São Paulo, 2008a) e o sistema de promoção por mérito para os integrantes do QM paulista (São Paulo, 2009a).

O PSPFE consistia em uma nova proposta curricular que abarcava conteúdos e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Para sua implementação, o programa contava com dois instrumentos direcionados a professores, gestores e estudantes: um portal on-line que oferecia material de apoio e também material didático impresso com sugestões de atividades, os chamados Cadernos ou

“Caderninhos”, como ficaram popularmente conhecidos na rede de ensino, para cada componente curricular. O Caderno do Gestor apresentava orientações e subsídios para a implantação do programa nas unidades escolares; o Caderno do Professor era dividido por área do conhecimento e por bimestres, contendo sugestões de aulas, atividades e orientações para condução das chamadas “Situações de Aprendizagem”, indicando competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada conteúdo trabalhado; já o Caderno do Aluno estava relacionado ao Caderno do Professor e era composto por propostas de atividades (Paes; Ramos, 2014; Rodrigues, 2020).

A partir de 2008 os materiais do programa começaram a chegar nas escolas da rede e em 2010 o currículo oficial do estado de São Paulo estava efetivamente implantado⁴⁸. No entanto, a Seduc-SP informava que o programa não seria obrigatório, assim como a utilização dos materiais. Por outro lado, criou a função de professor-coordenador (São Paulo, 2007a) “colocado como elemento central para a implantação bem-sucedida da nova proposta curricular nas escolas, na medida em que a SEE-SP o apresentou como seu ‘representante’ dentro das escolas” (Paes; Ramos, 2014, p. 57). Além disso, a contratação de professor da educação básica II (PEB II) aprovado em concurso público realizado em 2010 passou a estar condicionada à aprovação em Curso de Formação Específica oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (Efap). O curso voltava-se justamente para preparar o docente para atuar com o novo currículo (Paes; Ramos, 2014).

O programa visava criar uma base curricular única para toda a rede de ensino. Os objetivos e metas do currículo eram centrados nas Matrizes de Referência do Saesp (São Paulo, 2009b), situação que leva Rodrigues (2020) a afirmar que elas é que constituíam o “currículo real”, já que a partir delas é que todo o trabalho pedagógico deveria ser organizado e executado. Destaca-se que os profissionais da educação receberam nas escolas os materiais do programa e passaram por capacitações bimestrais em vídeo, sem que tenham participado da elaboração da proposta de forma efetiva. A elaboração do currículo foi proposta por uma equipe que contava apenas com especialistas acadêmicos (Paes; Ramos, 2014), restando aos professores executar o novo currículo a partir das orientações contidas no Caderno do Professor. Nesse sentido, ao separar as esferas da concepção e da execução, tem-se a desqualificação do trabalho docente, conforme descrevem alguns pesquisadores (Cabrera; Jiménez Jáen, 1991; Jáen, 1991).

Jacomini *et al.* (2022) destacam que o currículo oficial do estado de São Paulo significou uma ruptura com a política curricular do governo federal apoiada em livros didáticos e

⁴⁸ Esse currículo esteve em vigência até o ano de 2019 quando, na gestão do governador João Dória (2019-2022) e do Secretário da Educação Rossieli Soares (2019-2022), iniciou-se a implantação do chamado Currículo Paulista.

viabilizada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Observou-se também maior participação de empresas privadas na produção de materiais pedagógicos, já que a Seduc-SP, apesar de possuir o maior parque gráfico da América Latina, contratou a FCAV para produzir os Cadernos e gráficas privadas para a impressão do material. A implantação da nova proposta curricular, que não foi debatida com os profissionais da educação, além da tentativa de centralização e controle do trabalho docente, aliado à má qualidade do material didático⁴⁹, fomentou críticas e resistências do magistério, contribuindo para a saída de Maria Helena Guimarães de Castro da Seduc-SP em março de 2009.

Outra política de destaque no governo José Serra (2007-2010) foi o PQE que tinha como objetivo:

garantir o direito fundamental de todos os alunos das escolas estaduais paulistas poderem aprender com qualidade e a necessidade de disponibilizar à unidade escolar diferentes indicadores de natureza quantitativa e qualitativa que forneçam diagnósticos acerca da qualidade do ensino oferecido e possibilitem a definição de metas exequíveis (São Paulo, 2008b).

Pelo PQE as escolas passaram a ter metas anuais a serem atingidas com vistas à melhoria do Idesp. Os resultados obtidos no Saresp, nas provas de Língua Portuguesa e Matemática compõem, juntamente com os dados sobre fluxo escolar, o Idesp⁵⁰, um indicador de “qualidade” das etapas do ensino fundamental, anos iniciais e anos finais, e do ensino médio. Além disso, a partir dos resultados das avaliações, os estudantes são classificados em quatro níveis de proficiência: abaixo do básico, básico, adequado e avançado.

O PQE contempla a publicação anual do Boletim da Escola, em que se informa o desempenho da unidade escolar e dos estudantes no ano anterior, a partir da classificação nos quatro níveis de proficiência, e as metas a serem atingidas durante o ano letivo em vigência. As metas propostas pelo PQE propõem que a rede estadual paulista alcance, até 2030, padrões semelhantes aos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Assim, para os três segmentos da educação básica foram fixadas as seguintes metas: 5º ano do EF – 7.0; 9º ano do EF: 6.0; 3ª série do EM: 5.0 (Rodrigues, 2020).

Dessa forma, o planejamento pedagógico da unidade escolar, volta-se à busca por atingir as metas previamente estabelecidas. E, em relação ao professor, intensifica-se o caráter prescritivo, a perda de autonomia e a sobrecarga de trabalho, sobretudo aqueles responsáveis

⁴⁹ Os profissionais da educação por meio dos sindicatos apontaram erros no material, mas “não tiveram resposta, nem da Fundação Vanzolini, nem da SEE-SP, a primeira afirmou que o trabalho era coordenado pela segunda, que por sua vez imputou a responsabilidade à Fundação Vanzolini” (Jacomini *et. al.*, 2022, p. 19).

⁵⁰ Não é meu objetivo aqui explicitar o parâmetro matemático utilizado para cálculo do Idesp, nem das metas a serem atingidas pelas escolas. Um estudo dessa natureza pode ser encontrado em Soares (2009).

pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Para Rodrigues (2020, p. 143-144), o PQE imprime à escola e ao trabalho docente uma racionalidade do tipo taylorista:

O que se evidencia, a partir do programa, é a implementação evidente de uma racionalidade pragmática que recorre à quantificação dos processos como elemento regulador das ações da escola [...] Nesse sentido, a contabilidade taylorista funda-se nessa perspectiva, ao enquadrar a força de trabalho, mensurando racionalmente os movimentos segundo a necessidade de maior e melhor produção, o que, por sua vez, imprime uma lógica que se materializa em um conjunto de regras e elementos externa e previamente elaborados com a determinação expressa tanto da quantidade como do tempo a ser produzido, tal como o PQE.

A estratégia utilizada pelo Estado para garantir que o trabalho pedagógico de fato esteja voltado para o cumprimento das metas, foi instituindo a BR – mais conhecida na rede por “bônus” – em 2008, mesmo ano de lançamento do PQE. Essa política prevê o pagamento de um valor adicional aos profissionais da educação caso as metas ou parte delas sejam atingidas uma vez ao ano, levando em consideração o Idesp, a assiduidade do servidor e o nível socioeconômico da escola.

Mas essa não foi a primeira vez que a Seduc-SP instituiu o pagamento de bônus para os servidores do quadro do magistério. Antes da BR, houve o Bônus Gestão (São Paulo, 2000) que previa o pagamento de um valor adicional aos profissionais em exercício nos cargos de gestão e que levava em consideração quatro critérios: número de estudantes na escola, desempenho da escola no Saresp, frequência do gestor e dos professores da unidade escolar. No ano seguinte, instituiu-se o Bônus Mérito (São Paulo, 2001a), premiação paga aos docentes a partir do critério de assiduidade (Rodrigues, 2020).

A BR constitui-se de uma política meritocrática que, supostamente, avalia o desempenho do professor e o valoriza, mas que na verdade premia os “melhores”, estimula a competitividade e não promove melhorias nas condições de trabalho dos professores ou na qualidade do ensino. O critério para se bonificar os professores é bastante restritivo, uma vez que é baseado no desempenho dos estudantes em uma única avaliação com o agravante de se considerar apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, ou seja, desconsidera elementos relacionados à formação integral do estudante.

Essa política também reflete diretamente na imagem social das escolas, pois ao promover um ranqueamento das unidades a partir das metas, aquelas mais bem pontuadas passam a ser preferidas pelos professores no processo de atribuição de aulas, já que o recebimento de um valor pecuniário extra em um quadro de aviltamento dos salários pode parecer vantajoso a princípio. Por outro lado, as escolas com histórico de não cumprimento das

metas passam a ser rotuladas como ruins e figuram como as últimas opções dos professores nas atribuições de aulas.

Em relação à melhoria da qualidade da educação, pesquisadores (André, 2015; Barbosa; Fernandes, 2013; Cunha; Barbosa; Fernandes, 2015; Rodrigues, 2020) têm apontado que não existem evidências empíricas ao longo do tempo, tampouco produção acadêmica que ateste a eficácia das políticas de bonificação por resultados. Na verdade, o que é possível afirmar é que se trata de uma política de alto custo para os cofres públicos paulistas, sendo que entre 2009 e 2017 foram gastos cerca de R\$ 5,2 bilhões em pagamento de bônus na rede estadual paulista. A Apeoesp tem defendido que o valor pago em forma de bônus seja incorporado ao salário dos professores, o que permitiria um reajuste de cerca de 9% para os professores ativos e aposentados (Rodrigues, 2020).

Na mesma perspectiva meritocrática da BR foi instituído em 2009 o sistema de promoção por mérito para os integrantes do quadro do magistério paulista (São Paulo, 2009a), mais conhecido como “Prova de Mérito”. Trata-se de um suposto programa de valorização destinado aos professores efetivos que atrela a evolução salarial ao desempenho em provas aplicadas anualmente e aos critérios de tempo de permanência na mesma escola e assiduidade. No entanto, não bastava o professor ser aprovado na avaliação e cumprir os critérios estabelecidos, uma vez que somente os 20% mais bem classificados teriam direito à promoção. Posteriormente, pela Lei Complementar 1.143 (São Paulo, 2011b) é que se estendeu o benefício para todos os professores que atingissem a pontuação necessária, após intensa pressão da categoria e dos sindicatos.

À época da implementação do programa, Paulo Renato de Souza (2009-2010), então secretário de Educação, argumentava que o novo sistema de promoção premiava, reconhecia e incentivava os professores com melhor desempenho e mais dedicados e que isso se reverteria em melhoria na qualidade da educação e na atratividade da carreira docente que se tornava mais valorizada (Rodrigues, 2020). Assim como a BR, não é possível estabelecer uma relação direta entre esse programa e a melhoria da qualidade do ensino e o que se tem evidenciado é a insatisfação dos professores, a divisão nas escolas entre “aprovados” e “reprovados” e o desestímulo entre aqueles que não conseguem a promoção, o que reflete negativamente no desempenho do trabalho coletivo (Rodrigues, 2020).

A BR e o sistema de promoção por mérito são o coroamento de um conjunto de políticas gerenciais que responsabilizam a comunidade escolar e, sobretudo, os professores, pelos resultados que a gestão estadual quer alcançar. Mas, para a Seduc-SP, tratam-se de políticas de valorização do magistério e capazes de promover melhoria na qualidade da educação. No

entanto, a baixa atratividade da carreira docente e os altos índices de exoneração – apresentados no capítulo anterior –, somados aos baixos salários e à contratação temporária e precária, parecem denunciar que essa valorização está longe de ser consolidada.

Ao avaliar a política educacional paulista levada a cabo na gestão do governador José Serra (2007-2010), Jacomini *et. al* (2022, p. 20) destacam que:

Mantém-se e aprofunda-se a compreensão da qualidade do ensino atrelada à aferição de aprendizagens em avaliações padronizadas, contudo, com o advento dos índices educacionais (Ideb e Idesp) as aprendizagens são tomadas cada vez mais em termos de produção de indicadores. Além disso, fica evidente a adoção de tais indicadores na indução de mudanças nas práticas docentes, com implicação no cotidiano escolar. Para tanto, a vinculação do Idesp à política de bônus por resultado é fundamental neste processo e entendemos que tem como objetivo territorializar a lógica de gestão para resultado na dinâmica escolar, buscando ocupar todos os espaços de subversão da lógica gerencialista hegemônica que se quer difundir [...] A imposição do currículo padronizado é um dos exemplos mais contundentes desta lógica com o agravante da ampliação das parcerias público-privadas na condução da política.

No governo de Geraldo Alckmin (2011-2018) manteve-se a mesma lógica de gestão inaugurada em 1995 e aprofundada nos anos subsequentes com a qualidade educacional vinculada à aferição de índices e resultados em avaliações, além da responsabilização da comunidade escolar pelos resultados alcançados e da meritocracia como eixo central da política de valorização docente. Um elemento de destaque nesse período foi o aprofundamento das relações público-privadas, já que empresas privadas passaram a participar diretamente na elaboração e implementação das políticas educacionais (Jacomini *et.al.*, 2022; Rodrigues, 2020).

O início da gestão do secretário de Educação Herman Voorwald (2011-2015) foi marcado pelo que parecia ser uma mudança na lógica da gestão psdbista que completaria duas décadas. Organizou-se um conjunto de reuniões com os profissionais da educação com o intuito de conhecer opiniões e sugestões que iriam nortear o programa de gestão para o período de 2011-2014. A sistematização dos diálogos travados nessas reuniões foi publicada no livro “Políticas Públicas e Educação: diálogo e compromisso” (Voorwald; Palma Filho, 2013).

Jacomini *et. al.*, (2020) destacam que, no entanto, as propostas dos profissionais da educação não foram consideradas na elaboração do Programa Educação Compromisso de São Paulo (PECSP), uma vez que se intensificou a relação público-privada na gestão da política educacional. A própria sistematização das propostas que teriam dado origem ao programa foi realizada pelo setor privado, mais especificamente, pela Associação Parceiros da Educação (APE). Empresas privadas também participaram da formulação da política educacional por

meio de representantes da sociedade civil que compunham o Conselho Consultivo do PECSP: Banco Indusval & Partners/APE, Instituto Península/APE, Abril Educação/Todos pela Educação, Fundação Itaú Social, Inspirare, Iguatemi Empresas de Shopping Centers/APE, Instituto Unibanco, Itaú BBA/APE, Instituto Natura e Fundação Bradesco/APE (Jacomini *et. al.*, 2022; Rodrigues, 2020).

O PECSP (São Paulo, 2011a) foi apresentado como sendo um programa de longo prazo destinado a elevar a qualidade do sistema de ensino paulista, capaz de colocá-lo entre os melhores do mundo até 2030 e tornar a carreira docente uma das mais atrativas nacionalmente. O foco voltava-se para a gestão do sistema, da escola e do trabalho pedagógico com base em cinco eixos: valorização do capital humano; gestão pedagógica com foco no aluno; educação integral; gestão organizacional e financeira; mobilização e engajamento da rede e da sociedade em torno do processo de ensino e aprendizagem (Jacomini *et.al.*, 2022; Rodrigues, 2020).

Em consonância com a Proposta Curricular de São Paulo, estabelecida na gestão anterior, e sua vinculação com o Saresp, foi implantada em 2011 a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP). Tratavam-se de testes elaborados pela Seduc-SP para verificar a aprendizagem dos conteúdos dos Cadernos do Aluno, inicialmente voltados para estudantes do 6º ano do ensino fundamental e da 1ª série do ensino médio e, depois, estendida para as demais turmas. Assim, o trabalho pedagógico deveria se pautar precipuamente na preparação do estudante para realização das AAPs e do Saresp (Jacomini *et.al.*, 2022; Rodrigues, 2020).

Essa lógica instrumental submete os estudantes a uma formação condicionada pelos conteúdos trabalhados no material didático, condicionando também o trabalho de professores e gestores. Para Rodrigues (2020), o sistema de avaliação da rede estadual, composto pela AAP e pelo Saresp, além de funcionar como estratégia de controle da organização do trabalho pedagógico, sinaliza para um movimento que potencializa as avaliações externas e coloca as avaliações realizadas em sala de aula pelo professor em segundo plano. Assim, as avaliações externas ao invés de servirem para a “*reorientação da política educacional*” acabam se tornando “o principal mecanismo de *gestão da educação*, suscitando seu real objetivo: o uso como controle gerencial sobre os processos que envolvem as relações na rede escolar estadual.” (Rodrigues, 2020, p. 137, destaques do autor).

Seguindo a lógica de responsabilização da comunidade escolar por desempenhos insuficientes apresentados nas avaliações e por não atingirem as metas, foi implantado em 2012 o Plano de Ação Participativo (PAP) destinados às escolas classificadas como prioritárias a partir dos resultados do Saresp. O PAP consistia em um instrumento oferecido às unidades

escolares para a identificação de problemas e a elaboração de ações para saná-los ou minimizá-los, contribuindo para a melhoria do desempenho dos estudantes.

Na prática, serviu para produzir uma série de informações enviadas à Seduc-SP via sistema on-line que contribuiu sobretudo para a responsabilização da equipe gestora pelos resultados insuficientes da escola (Jacomini, *et. al.*, 2022). Uma pesquisa realizada com diretores de escola e supervisores de ensino sobre o PAP revelou o reconhecimento de que os principais problemas identificados pela comunidade escolar não estavam sob a governabilidade da unidade de ensino, não sendo possível saná-los sem ações e políticas vindas da Seduc-SP (Paula, 2017).

O PAP nunca chegou a ser estendido para todas as escolas da rede e deixou de ser realizado com a implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR), em 2016, durante a gestão do secretário de Educação José Renato Nalini (2016-2018). O MMR é uma variação do *Plan-Do-Check-Act* (PDCA) que surgiu na esfera empresarial visando a melhoria dos resultados de produção. Na rede estadual paulista, o MMR é coordenado por uma assessoria contratada pela APE chamada Falconi Educação. Assim como o PAP objetiva diagnosticar os problemas da escola e buscar soluções que a comunidade escolar possa resolver. A única novidade trazida de fato pelo MMR, comparativamente ao PAP, é a relação de parceria público-privada, nesse caso, Seduc-SP e APE (Jacomini *et. al.*, 2022).

Na prática, o PAP e atualmente o MMR transferem unicamente para a escola a responsabilização pelo baixo desempenho dos estudantes ao mesmo tempo em que desresponsabiliza o Estado. Questões relacionadas às condições econômicas, sociais e culturais dos estudantes, falta de professores para algumas disciplinas, precárias condições materiais das escolas e de trabalho dos profissionais da educação são desconsideradas na identificação e solução dos problemas constatados.

Percebe-se, desde meados dos anos de 1990, na rede estadual paulista, uma permanência na propositura e execução de políticas educacionais centradas no neoliberalismo, no gerencialismo, na meritocracia e na responsabilização da comunidade escolar, sobretudo os professores, com a justificativa de uma suposta melhoria da qualidade do ensino que ainda não foi alcançada. A concepção de qualidade da educação é reduzida e atrelada à aferição quantitativa da aprendizagem por meio de avaliações externas que não só reorientam os rumos da política, mas passam a ter centralidade na gestão, execução e controle do trabalho pedagógico.

Ao invés de um Estado Provedor, responsável por garantir recursos necessários e adequados para a realização de serviços públicos que promovam a efetivação dos direitos

sociais, temos um Estado Avaliador, que estabelece metas, as formas de verifica-las e atribui responsabilidades por seu cumprimento (Jacomini, *et. al.*, 2022; Sanfelice, 2010). O sentido de escola pública e do próprio magistério foi ressignificado pelo conjunto de programas, projetos e ações da Seduc-SP, pois as escolas são transformadas “em espaços de treinamento para habilidades e competências específicas; e a(o)s profissionais da educação tornam-se prestadoras(e)s de serviços, com cada vez menor especialização e valorização” (Jacomini *et. al.*, 2022, p. 28).

6 TERRITÓRIOS DO EU-PROFESSOR(A)

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a 'vida', é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este facto surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante muito tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes.
Ivor F. Goodson

Nos capítulos anteriores, tratei de situar os diferentes elementos constitutivos do *eu-professor(a)*, contextos experienciados cotidianamente por milhares de professores. A partir de agora iniciarei a entrada nos *territórios do eu-professor(a)* na busca pelas *pistas, indícios e sinais* (Ginzburg, 1989) da experiência de ser e permanecer professor na rede estadual paulista. Assim, este capítulo apresenta as histórias de vida dos professores colaboradores da pesquisa e remete à indissociabilidade entre as dimensões da vida pessoal e profissional do professor.

A história de vida é singular, mas carrega consigo elementos da coletividade. Singular porque trata de experiências que são vivenciadas individualmente; coletivas porque toda singularidade é atravessada pelo social, pelas relações estabelecidas com o outro. E, também, embora a vivência da experiência seja única, as histórias de vida imbricam-se, entrecruzam-se umas com as outras, mediatizadas pelo contexto social, político, econômico e cultural. Às vozes de Amarílis, André, Célia, Nédia, Maria Solange e Regina somam-se as de muitos outros professores que experienciam ou experienciaram o magistério na rede estadual paulista.

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, apresento as histórias de vida dos professores. Na segunda, a partir do conjunto das narrativas, busquei verificar os (entre)cruzamentos⁵¹, as aproximações e os distanciamentos entre as histórias de vida que, ao constituírem o *eu-professor(a)*, relacionam-se diretamente aos sentidos atribuídos à permanência na docência. Neste capítulo, optei por uma escrita mais narrativa/descritiva para a apresentação das histórias de vida. Um estudo mais analítico das narrativas (auto)biográficas e a relação com a permanência na docência foi realizado no capítulo seguinte.

6.1 EU-PROFESSOR(A): TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS

A identificação dos professores participantes da pesquisa ocorreu mediante o que chamei de *rede colaborativa e afetiva*, conforme exposto anteriormente. Os critérios estabelecidos previamente para a escolha dos participantes foram: ocupar cargo de provimento

⁵¹ Junção das palavras *cruzar*, no sentido de caminhos que se cruzam; e *entrecruzar*, no sentido figurado de aspectos comuns entre duas ou mais histórias de vida.

efetivo, possuir tempo de exercício no magistério na rede estadual paulista superior há dez anos, a aparente realização profissional e o comprometimento com a docência. Entrevistei seis professores, todos em exercício em escolas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino – Região de Presidente Prudente (DERPP). Esses professores possuem licenciatura nas áreas de Educação Física, Geografia, História, Matemática e Pedagogia, dois cursavam mestrado à época da entrevista e duas professoras são mestres em Educação. O tempo de atuação na rede estadual varia entre 13 e 33 anos e a idade entre 34 e 58 anos. O quadro 3 a seguir apresenta essas informações de forma individualizada:

Quadro 3 - Participantes da pesquisa

Professor(a)	Formação	Tempo de atuação	Idade
Amarílis	Licenciatura em História; cursando mestrado em Educação	13 anos	34 anos
André	Licenciatura em Educação Física e Pedagogia, cursando mestrado profissional em Educação Física	16 anos	41 anos
Célia	Licenciatura em Educação Física	16 anos	46 anos
Maria Solange	Licenciatura em Matemática; mestre em Educação	33 anos	54 anos
Nédia	Licenciatura em Geografia e Pedagogia	19 anos	51 anos
Regina	Licenciatura em Geografia; mestre em Educação	33 anos	58 anos

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

A análise das narrativas seguiu a proposta compreensiva-interpretativa de Souza (2004; 2006b; 2014), conforme expus no segundo capítulo. Essa análise segue a ideia metafórica de uma leitura em três tempos: Tempo I – pré-análise/leitura cruzada; Tempo II – leitura temática/unidades de análise temática; Tempo III – leitura interpretativa-compreensiva. Após as primeiras leituras das narrativas, para organizar os dados biográficos (Tempo I), estabeleci as seguintes unidades de análise temáticas (Tempo II): *informações familiares, trajetória de escolarização, atividades exercidas antes do ingresso no magistério, opção pelo magistério, formação para a docência, ingresso no magistério e trajetória profissional*.

A partir dessa organização e da leitura interpretativa-compreensiva (Tempo III), foi possível redigir uma síntese das histórias de vida dos professores participantes, apresentadas na sequência. A apresentação das histórias de vida segue a ordem alfabética dos nomes dos professores colaboradores e não a ordem cronológica de realização das entrevistas. Essa é uma etapa fundamental para a compreensão das narrativas tomadas de forma individual e em seu conjunto, pois se refere à constituição do *eu-professor(a)* e à esfera da indissociabilidade entre o *eu-pessoa* e o *eu-professor(a)*. Além disso, acredito que os sentidos atribuídos à experiência de permanência na docência estão necessariamente imbrincados às histórias de vida.

6.1.1 Professora Amarílis

Conheci a professora Amarílis quando ingressei no doutorado em 2019. Ela havia ingressado no mesmo ano no curso de mestrado, compartilhamos da mesma orientadora e participamos do mesmo grupo de pesquisa. Logo, surgiu um vínculo de amizade, as duas professoras de História, já havíamos compartilhado um pouco das mesmas experiências na rede estadual, como a contratação temporária como professoras (categoria O) e ambas tínhamos a intenção de pesquisar histórias de vida de professores da rede estadual paulista. Essas semelhanças na experiência profissional e pessoal serviram para nos aproximar e consolidar uma relação de afeto.

Além da amizade que possuímos, Amarílis já trabalha há mais de dez anos na rede estadual, basta alguns minutos de conversa para perceber que é bastante comprometida com a docência e realizada com a profissão, além de ter demonstrado desde sempre o interesse em narrar sua história de vida. Em razão do nosso vínculo de amizade, sua entrevista ocorreu na minha casa no dia cinco de julho de 2022, no período da tarde, após tomarmos café e dialogarmos um pouco. Em um clima descontraído demos início à entrevista que durou cerca de uma hora. Amarílis é professora na rede estadual paulista desde 2009, inicialmente como professora substituta, quando ainda cursava a graduação, e desde 2017 como professora efetiva. Desde 2019, além da rede estadual, trabalha também em uma escola do Serviço Social da Indústria (SESI).

É filha de mãe professora, atualmente aposentada, e o pai estudou até o que seria hoje o quinto ano do ensino fundamental, em 2018 voltou a estudar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e concluiu o segundo ano do ensino médio. O pai trabalhou como borracheiro na prefeitura de Panorama/SP, depois ficou um tempo desempregado e arrumou trabalho como entregador de jornal, sendo que atualmente é aposentado por invalidez. É casada e tem duas filhas. Tem um irmão que é três anos mais novo e que se formou em Psicologia.

Amarílis é proveniente de uma família de trabalhadores, tanto do lado materno quanto paterno, mas apesar das dificuldades de acesso à escola e financeiras, sua mãe formou-se em Língua Portuguesa e as duas tias paternas também são professoras, uma de História e outra de Artes. Sua mãe foi a primeira da família a acessar o ensino superior e ela cresceu percebendo o quanto a mãe valorizava o estudo:

E... a minha mãe é assim... sempre vi ela muito engajada, muito esforçada. Minha mãe sempre trabalhou muito. Ela demorou para passar no concurso, porque ela morou no Mato Grosso, ficou dois anos sem estudar para trabalhar

na roça. Começou a trabalhar de doméstica com 11 anos de idade para ajudar minha avó, que eles são em sete [irmãos]. Ela é a segunda mais velha. Então, assim, eu sempre cresci ouvindo a história da minha mãe e o quanto ela valoriza o estudo, porque eles vieram de Brasilândia quando teve a cheia do Rio Paraná. Eles vieram para Panorama e era uma família em que ninguém tinha estudo. Então, a minha mãe foi a única, foi a primeira a estudar, a conseguir terminar. O meu avô deu o nome para ela de Adverilda, porque foi uma professora que ele conheceu no Mato Grosso e falou que ela ia ser professora. E ela foi a primeira a estudar na família, é linda a história! (Amarílis).

Amarílis estudou na cidade de Panorama e toda a escolarização básica foi realizada na mesma escola pública. Narra que como a mãe era professora substituta e não tinha horário fixo de trabalho e o pai era alcóolatra, muitas vezes ela e o irmão ficavam na escola, sobretudo na biblioteca, para que a mãe pudesse trabalhar e, a partir de então, passou a gostar daquele ambiente. Enfatiza que nunca presenciou a mãe reclamar da escola, apesar das dificuldades que passou antes de conseguir se efetivar:

A escola nunca foi um lugar de falar assim ‘é ruim, é um fardo’. Então, sempre aprendi a gostar da escola. E, nunca vi minha mãe, também, reclamar da escola, nunca vi minha mãe reclamando da escola, apesar das dificuldades que ela vivia, substituindo, substituindo, tapando buraco. Ela demorou para se efetivar. Então, a gente cresceu dentro da escola. Depois, ela conseguiu se efetivar e aí já melhoraram as coisas em casa. A gente conseguiu reformar a casa, arrumar as coisas bonitinho (Amarílis).

Quando terminou a escolarização básica, ficou na dúvida entre cursar Arquitetura ou História. Avalia que Arquitetura estava distante de sua realidade e a tia paterna exerceu forte influência para que ela gostasse de História, assim como outros professores que passaram pela sua trajetória escolar:

[...] eu queria ser professora ou arquiteta. Eu acho que eu não fui para o lado da Arquitetura porque eu não tive nenhuma referência na minha família, nunca conheci, nunca tinha visto um arquiteto. Eu ficava apaixonada, porque o meu pai entregava jornal e aí eu ajudava a enrolar o jornal e no meio do jornal tinha a planta, sabe? Com aqueles apartamentos que vendiam em São Paulo? As propagandas. Eu viajava naquilo, Tamara. Eu me deliciava, achava a coisa mais linda. Mas eu nunca tive referência nenhuma, eu nem sabia o que era faculdade de Arquitetura. O ensino médio não era igual hoje, que a gente mostra para eles as profissões, que tem o Guia. Não tinha conhecimento e acesso a nada. Então, assim, ou era a Arquitetura, mas estava mais distante da minha realidade; ou era lecionar. E eu sempre gostei, porque... História, minha tia deu aula para mim. Essa tia paterna que eu tinha falado, que até hoje é referência na minha vida, minha tia. Ela dava aulas, assim, que eu viajava. E eu tive professores de História muito bons. Teve um outro professor também, que deu aula para nós dois anos que foi maravilhoso. Professora de Literatura, que eu amava Literatura por causa da História. Então, assim, foi muito bom e eu aprendi a gostar de História. Aí eu falei: ‘vou fazer História’ (Amarílis).

Assim, influenciada pela forma de lecionar dos professores que passaram pela sua trajetória escolar, especialmente sua tia, além do fato da mãe ter sido professora e de ter frequentado a escola assiduamente na infância, optou por cursar História. Amarílis prestou vestibular e conseguiu ser aprovada na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) no *campus* de Três Lagoas. Ela conta que passou por algumas dificuldades durante a sua formação inicial. Estudou dois anos na UFMS, mas engravidou e depois trancou o curso. Foi um período difícil porque residia em uma cidade pequena e era frequentadora da igreja evangélica, sentiu-se envergonhada por estar grávida sendo muito jovem e solteira. Depois que a filha completou um ano retomou os estudos na UFMS por mais um semestre, mas a dificuldade com transporte, que era de alto custo e muito demorado, a fez interromper novamente a graduação. Esse momento de sua vida é narrado com bastante emoção:

[...] aí eu fiz dois anos na faculdade, na UFMS, e foi quando eu engravidei e, aí, eu tranquei a faculdade. E, para mim, foi bem complicado porque... cidade pequena, 14 mil habitantes e eu sempre fui da Igreja. Assim... então, para mim, foi tipo o escândalo da cidade, sabe? Eu não queria sair de casa, não fiz chá de bebê, fiquei dentro de casa, assim com... de verdade, com vergonha. Não dá... porque, assim, nunca pensei falar assim: ‘ah, o meu filho é uma vergonha!’ Não, não disso, mas da condição, da situação. Eu tinha 18 anos. Então, para mim, era muito difícil e a cabeça, falta de maturidade, sabe? E, para mim foi complicado. Depois eu tranquei a faculdade. Aí, eu fiquei com ela até ela fazer um aninho. E não tinha mais como eu ir para Três Lagoas. E sempre foi meu sonho [momento de emoção, pausa, choro; ofereci um copo d’água]... fazer mestrado, doutorado, eu sempre falava que ‘Eu vou fazer mestrado, eu vou fazer doutorado. Eu vou dar aula na faculdade. Eu vou...’. Sabe... assim, sair dali? E aí, para mim, foi difícil ter que parar tudo porque... não dava [choro]. Não tinha ponte ainda de Brasilândia. Porque agora com a ponte, em uma hora você está em Três Lagoas. Eu tinha que ir para Tupi Paulista, de Tupi eu pegava o ônibus, demorava duas horas e meia e, para voltar, chegava três horas da manhã. E eu fiz isso por seis meses no terceiro ano. Aí, chegou uma hora que não deu mais, sem contar que o ônibus era quatrocentos reais e eu... a gente, nós não estávamos mais na casa da minha mãe e do meu pai. Eu nunca fui de pedir ajuda e eu não gosto. E aí, assim, a gente tinha um apartamento que desde que a gente começou a namorar, jovem de Igreja, sabe? ‘Ah, vamos namorar e casar’. A gente tinha juntado dinheiro, a gente tinha um apartamento. A gente mobiliou, não pediu nada para ninguém. E a gente entrou e foi morar junto, tal...E eu não gostava de ficar pedindo favor. Aí chegou uma hora que eu vi que não dava mais para pagar, aí eu parei (Amarílis).

Diante da impossibilidade de continuar os estudos na UFMS, matriculou-se em uma faculdade privada para conseguir concluir a graduação, tendo sido bolsista. Narra que isso foi uma das grandes frustrações da sua vida, pois acreditava que estudando em uma faculdade particular não conseguiria cursar mestrado e doutorado. Entendia que se graduar em uma universidade pública “abria portas diferentes” (Amarílis). Só conseguiu superar essa frustração

depois que foi aprovada para cursar mestrado em Educação na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), em 2018.

Quando retomou os estudos na faculdade particular começou a trabalhar como entregadora de jornal com o pai, o que possibilitava que ela tivesse um tempo para ficar com a filha no período da tarde, já que trabalhava até às 13h enquanto a filha ficava na creche no período da manhã. O marido de Amarílis também queria cursar o ensino superior, mas não era possível que os dois estudassem ao mesmo tempo por conta dos cuidados com a filha, já que ele cuidava dela no período noturno para que Amarílis pudesse estudar. Assim, fizeram um acordo: primeiro ela concluiria a faculdade e ele cuidaria da filha; quando ela terminasse ele ingressaria no ensino superior.

Antes mesmo de terminar a graduação, Amarílis já começou a trabalhar como professora substituta. A cidade em que residia era pequena, eram apenas duas escolas estaduais e as coordenadoras e diretoras eram amigas da família. Uma das coordenadoras teve papel importante nesse início, no sentido de prestar suporte pedagógico. Ela afirma nunca ter ficado sem aula. Quando o processo seletivo para contratação temporária de professores categoria O inseriu prova de conhecimentos pedagógicos e específicos como requisito para classificação para atribuição de aulas, além dos critérios de pontuação (tempo de serviço) e titulação, sentiu que a situação melhorou porque conseguiu ser classificada em primeiro lugar na sua região e teve todas as suas aulas atribuídas no período da manhã, o que a possibilitava cuidar da filha no período da tarde.

Conforme havia combinado com o marido, quando terminou a graduação ele ingressou no curso de Engenharia Civil em uma universidade particular em Presidente Prudente com bolsa do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). O curso era em período integral e ele precisava residir na cidade e, por um ano, eles ficaram morando em cidades diferentes: ela em Panorama com a filha e ele em Presidente Prudente. Mas, devido à dificuldade que o marido sentia em ficar longe da filha, voltava para casa no meio da semana e acabou sendo reprovado em algumas disciplinas, o que fez com que Amarílis decidisse se mudar para Presidente Prudente. Novamente, realizou o processo seletivo para contratação temporária, conseguiu uma boa classificação e teve aulas atribuídas, mas em três escolas diferentes: “uma correria danada, mas também não fiquei sem aula. Foi um sufoco, porque não tinha ninguém para ficar com a Suzane” (Amarílis). Por um tempo, era com essas aulas que ela sustentava a família, pois o marido só conseguiu renda (estágio remunerado) no terceiro ano.

Em 2017, depois de aproximadamente oito anos ministrando aulas como professora substituta, conseguiu se efetivar por meio de concurso público. Antes disso, quando o marido

terminou a faculdade, em 2015, decidiram ter outro filho e ela sentia que o sonho do mestrado ia sendo adiado cada vez mais. Quando se efetivou conheceu uma professora na escola em que trabalhava que fazia doutorado em Filosofia na Unesp, no *campus* de Marília. E essa professora a motivou a tentar ingressar no mestrado. Nesse período, chegou a cursar uma disciplina como aluna especial também na Unesp, *campus* de Assis, mas desistiu por conta da distância, do preço alto da gasolina e da rotina corrida.

Por convite de uma outra amiga, participou do Seminário Melhoria da Escola Pública organizado pelo GPFOPE e de outros eventos acadêmicos na Unesp e aquilo aguçou seu interesse pela leitura de textos sobre Educação, principalmente quanto às questões políticas. A participação nesses eventos, a leitura dos textos, aliadas às situações que vivenciava na escola, a fez elaborar um projeto de pesquisa. Em 2018, se inscreveu para o processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da FCT/Unesp e ficou muito emocionada quando soube que foi aprovada, pois aquilo era um sonho de muitos anos que foi sendo adiado por circunstâncias da vida e que, por ter se formado em uma faculdade particular achou que nunca conseguiria.

Aí foi passando cada fase, cada fase e cada fase, cada fase e eu conseguindo. Aí, a hora que chegou em dezembro, dia 10 de dezembro, eu não acreditava. Eu chorava, Tamara! Eu tremia, eu tremia, eu tremia, porque eu achava que eu nunca ia conseguir passar, sabe...assim? Poxa vida! Eu não estudei na [universidade] federal, nem na estadual, eu não terminei do jeito que eu queria...Tanto tempo sem estudar, eu não conheço ninguém, eu achava que eu nunca ia conseguir passar. Eu lembro que eu tremia de tanto que eu chorava, de tanto que eu chorava (Amarílis).

No ano de 2019, Amarílis ingressou no mestrado e também começou a trabalhar em uma unidade escolar do SESI, onde está até os dias atuais, acumulando com cargo de professora na rede estadual.

6.1.2 Professor André

O primeiro contato com o professor André ocorreu por intermédio de um colega do PPGE, Maurício Cesar Airoldi, que atualmente é diretor de escola no sistema municipal, que o indicou como possível participante da pesquisa. Maurício havia trabalhado com André em uma escola da rede estadual quando atuava como professor e entendia que ele se encaixava no perfil que estava buscando. A entrevista com o professor André ocorreu em uma manhã ensolarada, de clima agradável, no dia 18 de julho de 2022 e durou cerca de uma hora. Encontramo-nos na Unesp, na chamada “praça da Geografia”, e a entrevista ocorreu ali mesmo, ao ar livre, pois era

por volta de 9h e o local estava bastante tranquilo, não havia muitos estudantes circulando, já que era horário de aula.

André é professor de Educação Física, ingressou na rede estadual em 2006 e desde então trabalha na mesma escola, exceto por um período de três anos em que exerceu cargo de Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP)⁵² na DERPP. Além da licenciatura em Educação Física, possui formação em Pedagogia, ambas pela Unesp e, no período da entrevista, cursava o mestrado profissional em Educação Física, também na Unesp.

É filho único e afirma que os pais sempre fizeram muitos sacrifícios e esforços para que estudasse. Embora não possuíssem muitos recursos financeiros, optaram por mantê-lo em escola particular durante a escolarização básica, o que foi possível porque sempre conseguiram bolsa de estudo para o filho. Ambos, pai e mãe, completaram o ensino médio. O pai era funcionário público municipal e a mãe era assistente social, atuava em um projeto social que chegou a coordenar e no qual André também trabalhou por muitos anos.

Assim, até o segundo ano do ensino médio, estudou em escola particular na condição de bolsista. Como na época queria ser jogador de futebol, foi aprovado em um teste para compor um time na cidade de Sorocaba/SP, onde passou a residir. Por conta dos treinamentos no período diurno, cursou o terceiro ano no período noturno, em uma escola pública. Mas o sonho de ser jogador de futebol acabou não se realizando e voltou a residir na cidade de Presidente Prudente, arrumou emprego temporário para trabalhar no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado no ano 2000 e, paralelamente, fazia cursos profissionalizantes.

Como o sonho de ser atleta não se concretizou, decidiu que iria cursar o ensino superior. Mas o magistério não foi sua primeira opção, tentou ingressar no curso de Jornalismo na Unesp, *campus* de Bauru, ficou na lista de espera do vestibular e não foi chamado. Como sempre gostou de esportes e Educação Física, além da pressão dos pais para que ingressasse em um curso superior, já que havia transcorridos dois anos desde o término do ensino médio, decidiu tentar Educação Física no ano seguinte. Foi aprovado e ingressou no curso em 2001 na Unesp, *campus* de Presidente Prudente. “Mas, naquela época, não tinha noção de que iria trabalhar na escola pública. Eu queria trabalhar num clube, queria trabalhar numa academia e estava mais preocupado em vivenciar mesmo a faculdade, aprender” (André).

⁵² Recentemente, essa nomenclatura foi modificada para Professor Especialista em Currículo (PEC), cuja função compreende o “conjunto de atribuições e responsabilidades conferidas ao docente, no exercício de funções de gestão, coordenação, orientação e assessoramento nas diretorias de ensino e nas unidades escolares” (São Paulo, 2022).

No entanto, logo no primeiro ano da graduação, em 2001, começou a fazer estágio remunerado em um projeto social chamado Serviço de Obras Sociais para trabalhar Educação Física e esportes com adolescentes. Acabou permanecendo por toda a graduação estagiando nesse projeto e depois de formado, já atuando como professor efetivo na rede estadual, continuou trabalhando lá como voluntário, até 2015. Ao todo, atuou 14 anos nesse projeto social. Essa foi sua primeira experiência como docente e muito importante para sua formação profissional, conforme ressalta.

Durante a graduação realizou estágio em escola municipal nos anos iniciais. Avalia que ele, assim como os colegas de turma, muitos por conta de estarem trabalhando em academias, clubes, não consideravam o estágio como algo importante. Ele só percebeu a importância do estágio quando começou a dar aula na escola pública, porque compreendeu que o contexto era bem diferente daquele vivenciado no projeto social.

Em 2005, quando havia terminado a faculdade, abriu concurso para cargo de professor na rede estadual, depois de muitos anos sem abertura de concurso. Ele foi aprovado em boa colocação e conseguiu ingressar em uma escola de Presidente Prudente. “Então, eu não fiz aquele processo que geralmente acontecia de o professor assumir em São Paulo, em outro lugar, ficar um tempo, depois vir por remoção. Então isso me motivou a continuar e eu ingressei em 2006 no estado” (André).

André ingressou em uma das maiores escolas da cidade de Presidente Prudente com cerca de 1.500 alunos matriculados, distribuídos em três turnos: manhã, tarde e noite. Ele conta que era “uma escola muito grande com muitos desafios de indisciplina, de estrutura, de organização da escola, porque era uma escola que tinha muitos professores, muitos funcionários e gerenciar tudo isso é muito difícil” (André).

Entre 2006 e 2015, conciliou o trabalho na escola em que havia ingressado com o projeto social. Nesse período, sempre trabalhou com a jornada máxima de 32 aulas e, como a escola era muito grande, conseguia concentrar quase todas as aulas em um período só: ou manhã ou tarde. Ressalta que atualmente isso quase não acontece na escola, porque diminuiu muito o número de alunos e, conseqüentemente, de turmas, e o professor acaba tendo que ministrar aulas em dois ou três turnos, ou em mais de uma escola para completar a jornada de trabalho.

Por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), entre os anos de 2011 e 2014, cursou Pedagogia na Unesp, *campus* de Presidente Prudente e avalia que isso foi muito importante para sua formação. Ressalta que o curso de Educação Física

era muito voltado para uma esportivização⁵³ da Educação Física e isso o influenciou no início da profissão, pelo menos nos dois primeiros anos, antes da implantação do currículo do Estado de São Paulo, a partir de 2008. Então, o curso de Pedagogia o fez enxergar novas possibilidades:

[...] eu sentia necessidade de fazer o curso de Pedagogia. Então eu fiz aquela prova do Parfor, que é o curso de Pedagogia para professores. Eu tinha me inscrito na Plataforma Freire e para a minha surpresa foi o que é o mesmo curso de Pedagogia normal. Então não fiz semipresencial, foi o curso regular e tivemos que fazer todas as disciplinas, as disciplinas optativas no sábado e eu ingressei na Pedagogia de 2011 até 2014. A Pedagogia me ajudou muito porque o curso de Pedagogia da Unesp, consolidado, é o curso que tem professores com muita experiência e tal. Lógico que em todo curso tem seus problemas, mas o curso me possibilitou enxergar a educação de outras formas. É que, muitas vezes, na Educação Física, na época em que eu fiz, não tinha me possibilitado isso. Por quê? Eu vim de uma vivência com as minhas aulas de Educação Física no ensino fundamental e ensino médio, eram única e exclusivamente esportes, modalidades esportivas da própria Faculdade de Educação Física. A graduação em Educação Física, naquela época, era muito voltada à uma esportivização da Educação Física, até que o número de aulas que você tinha de modalidades esportivas era superior a outras atividades, por exemplo, lutas, dança, essas atividades rítmicas. Então isso me influenciou muito nos primeiros anos em 2006/2007, porque, até então, não tinha um currículo do Estado de São Paulo, veio a partir de 2008. Então isso me influenciou muito, influenciava muito, as minhas aulas se resumiam muito nessa questão do esporte, dos jogos e, então, o curso de Pedagogia me fez enxergar outras possibilidades (André).

Após terminar o curso de Pedagogia, em 2015 teve a oportunidade de substituir por três meses não consecutivos o vice-diretor da escola onde sempre trabalhou. Nesse mesmo ano, não conseguiu completar sua jornada de trabalho na escola e teve que pegar uma turma em uma outra escola, “foi a minha primeira oportunidade de trabalhar numa escola diferente da que eu trabalhei até então” (André). Entre os anos de 2015 e 2017, André começou a experienciar o trabalho na gestão escolar, como vice diretor e diretor substituto, e avalia que isso foi uma experiência especial e desafiadora em sua carreira:

Então, nessa mesma escola, eu tive oportunidade de ser professor, de substituir algumas oportunidades na vice direção 2015/16 e no ano de 2017 ser o diretor substituto da escola, que talvez tenha sido o maior desafio da minha carreira porque você começa a enxergar os problemas de uma forma macro dentro da escola. São problemas estruturais desde a secretaria da educação até o chão da escola, e desafios, assim, não só disciplina, mas organização dos recursos da escola, dos trabalhadores da escola. Uma série de empecilhos. Você trabalhar com a comunidade, e a escola na qual eu trabalho tem uma particularidade

⁵³ Quer dizer que a estrutura curricular do curso era voltada ao estudo das modalidades esportivas mais conhecidas, como futebol, basquete, vôlei, etc. em detrimento de outras como danças, lutas, atividades rítmicas etc. e dos componentes curriculares voltados à prática pedagógica.

muito grande: ela está do lado de uma escola de ensino integral. Então são dois tipos, são duas modalidades de ensino, duas realidades diferentes na mesma comunidade. Então geravam uma comparação daquela época, era bastante difícil, não só para mim, mas para as pessoas que estavam lá de lidar com isso em relação à comunidade. Por que que uma escola tem, por que que uma escola não tem? O que gera uma série de competições, inclusive alunos. Então isso era bastante difícil [...] (André).

André trabalhou na mesma escola, ininterruptamente, por 12 anos, até 2017. Em 2018 fez o processo seletivo para trabalhar como PCNP na DE e, tendo sido aprovado,

por questões pessoais, profissionais, achei melhor ir trabalhar na Diretoria de Ensino porque eu teria oportunidade de aprender e vivenciar coisas que até então eu não tinha. O ritmo da escola é muito intenso e o professor raramente, o professor, o gestor, raramente tem tempo para sentar e estudar, analisar algumas situações. Não sobra muito tempo, geralmente apagando incêndio e tal. É o que o pessoal costuma falar: ‘você troca o pneu com o carro andando’. Então, na Diretoria de Ensino eu tive desafios lá também, mas tive oportunidade de vivenciar outras coisas que eu não tive até então. E aí foram três anos trabalhando na Diretoria de Ensino como PCNP de Educação Física, tendo a oportunidade de organizar os jogos escolares do estado de São Paulo, o que foi um grande aspecto positivo na minha carreira (André).

André, exerceu esse cargo por três anos, no período de 2018 a 2020 e, além da organização dos jogos escolares, o trabalho como PCNP lhe possibilitou também trabalhar com a formação de professores. E, por conta de ter ingressado no mestrado profissional em 2021, retornou ao exercício da docência na sua escola sede.

Então, a gente tinha que preparar algumas formações para os professores, não só da área de Linguagens, mais especificamente na Educação Física [...] E aí, por conta do mestrado, em 2021, eu tive que retornar às minhas aulas na escola de uma forma diferente daquela que eu tinha deixado há três anos. E eu já não tinha mais as turmas de treinamento que tinha fechado, com as quais sempre gostei muito de trabalhar, não tinha possibilidade de completar a minha jornada de trabalho só com aula de Educação Física. Eu tive que pegar outros componentes curriculares que estavam inseridos na escola que era Projeto de Vida e Tecnologia [...] (André).

Em 2022, ano em que a entrevista se realizou, por uma questão de organização do tempo e os estudos do mestrado, André reduziu sua jornada de trabalho e estava trabalhando somente com aulas regulares do componente curricular de Educação Física.

6.1.3 Professora Célia

O contato com a professora Célia ocorreu por intermédio de uma amiga do PPGE, Amarílis, que também é uma das participantes da pesquisa e a indicou como possível

colaboradora. Assim, nos encontramos na Unesp por volta das 13h30 no dia 11 de julho de 2022 e sua entrevista ocorreu no Anfiteatro VI com duração de cerca de uma hora. Ela começou a lecionar desde o terceiro ano do curso de Licenciatura em Educação Física, no ano de 2003, como professora eventual e, no ano seguinte à conclusão do curso, foi aprovada em concurso público e assumiu cargo como professora efetiva na rede estadual. Desde 2015 atua como professora em uma escola de tempo integral.

O pai de Célia faleceu quando ela tinha um ano de idade. A mãe é analfabeta, chegou a frequentar a escola por uns seis meses, mas o pai a retirou da escola para que pudesse trabalhar. Ela tem um irmão mais velho e mais três irmãos mais novos frutos do segundo casamento da mãe. Foi a primeira da sua família a acessar o ensino superior e, depois, uma irmã também se formou. Enfatiza que muitos na sua família ainda não enxergam o estudo como algo essencial e dão mais importância para o trabalho, enquanto atividade capaz de prover as necessidades materiais.

Célia sempre estudou em escola pública, lembra que desde a infância gostava muito de esporte e teve uma professora de Educação Física que a marcou muito: “Eu gostava do jeito que ela ensinava, admirava muito a força dela, o jeito como ela conduzia as alunas, porque naquela época era separado: professor masculino para os meninos e o sexo feminino para as meninas. Eu sempre tive uma professora, na época da escola” (Célia). Porém, ressalta que essa professora só ensinava uma modalidade esportiva: o basquete. Célia gostava muito e até chegou a ser campeã estadual na modalidade, mas aquilo a incomodava porque queria muito aprender outros esportes, outras atividades além do basquete.

Essa situação despertou em Célia o desejo de ser professora e de ensinar várias atividades esportivas para os estudantes para que eles pudessem escolher aquela que mais se identificassem e incorporassem a atividade física na rotina: “Eu vou ser professora de Educação Física, porque eu vou ensinar para os meus alunos um monte de coisa, um monte de esporte diferente e daí cada um vai escolher aquilo que mais gosta para poder fazer, para que isso fique para a vida toda, para que não pare na escola” (Célia).

Em sua trajetória de escolarização e formação para a docência, Célia passou por algumas dificuldades para conseguir concluir os estudos. Na adolescência, começou a trabalhar e passou a estudar no período noturno, o que a impossibilitava de fazer as aulas de Educação Física que tanto gostava. Engravidou quando cursava o ensino médio, casou-se e parou de estudar. Quando o filho tinha cinco anos voltou a cursar o segundo ano do ensino médio. Narra que o então marido, na época, era muito ciumento e sempre impôs obstáculos para que ela voltasse a estudar, mas isso não a impediu de continuar estudando:

[...] meu ex-marido era muito ciumento. Então, até quando eu voltei a estudar ele não queria. Tanto que ele não deixava eu estudar a noite. Tinha que ser de manhã mesmo, estudar de manhã. A noite até tinha gente para ficar com meu filho, eu não tinha durante o dia porque as pessoas estavam trabalhando. Era como se fosse mais um obstáculo que ele colocava. Eu falava: ‘Não, quanto mais obstáculo você colocar, mais força você vai me dar. Eu vou fazer’ [...] ‘Ah, você tem seu filho, como assim você vai estudar? Como assim você vai deixar seu filho para estudar a noite?’ ‘Não, está bom, eu estudo de manhã’. Então, isso em momento algum...quanto mais obstáculo tinha, mais eu queria, mais eu arrumava força (Célia).

Célia matriculou-se no período da manhã, deixava o filho na creche e corria para a escola. Conversou com a diretora que, entendendo a situação, a autorizou a entrar na escola alguns minutos atrasada. Naquele ano, havia começado a chamada “prova de reclassificação” a fim de corrigir a distorção idade-série. Assim, aqueles estudantes que se encontravam em uma faixa etária mais elevada em relação ao ano/série de matrícula, realizavam uma avaliação e, caso fossem aprovados, poderiam ser reclassificados em uma turma mais avançada na etapa da escolarização. No caso de Célia, tendo sido aprovada na avaliação, foi reclassificada para o terceiro ano do ensino médio.

No final do ensino médio, lembra que a Unesp distribuía para cada sala do terceiro ano uma isenção na inscrição do vestibular. A escola realizou um processo seletivo por meio de prova, ela ficou em primeiro lugar e conseguiu a isenção: “Eu ganhei da minha sala e fiz a inscrição para o curso de Educação Física que eu tanto queria. Fiz o vestibular, passei [...] Entrei...nem acreditava, radiante” (Célia). A vontade de ser professora de Educação Física foi algo sempre presente na trajetória de vida de Célia e naquele momento estava realizando um sonho de muitos anos que havia sido adiado pela maternidade.

Mas antes de se formar e começar a atuar como docente, já havia exercido diversas ocupações:

Eu fiz de tudo um pouco, eu trabalhei numa farmácia homeopática, trabalhei em escritório... Foram, vamos dizer, os trabalhos efetivos mesmo. Mas, na hora de precisão, já fiz faxina, já trabalhei em... no comecinho, lá atrás, empacotando. Eu lembro que, na época, subiam muito os preços e era etiqueta. Então, a gente, alguns dias era contratada para etiquetar os preços dos remédios numa distribuidora de remédio. Eu fui fazer também... mas eu trabalhei mais no escritório da Andorinha, da Marka. Então eu trabalhei mais em escritório, e trabalhei na farmácia homeopática, que daí eu era atendente. Mas era mais escriturária mesmo, na parte de escritório (Célia).

No período em que ficou sem estudar, cuidando do filho, fazia faxina e também bolo e salgadinho por encomenda. No primeiro ano de faculdade, ela conseguiu vaga para o filho no Centro de Convivência Infantil da Unesp, mas quando tinham greves e paralisações na

prefeitura ele ficava sem aula e precisava ficar junto com ela na sala de aula. Célia lembra que a professora da disciplina de Anatomia se opôs à presença do filho nas aulas, mas ela recebeu o apoio dos colegas que se manifestaram a favor da presença da criança:

Então ele vinha comigo, o dia que tinha as greves da prefeitura, a professora não vinha e ele ficava na sala de aula. Eu lembro que tinha uma professora, não lembro o nome dela, de Anatomia, que reclamava. Aí os colegas: ‘Poxa, professora! Por que ela tem que ir embora? Ela pode ficar, o filho dela não atrapalha.’ Então, os meus colegas de sala vendo...que eu falei: ‘Então tá, eu tenho que ir embora porque eu não tenho onde deixar ele. Ele tem que ficar aqui comigo, porque não teve aula, professora.’ E daí, como era Anatomia, questão de cadáver, tudo mais, ela ficou incomodada. ‘Não, ele está aqui. Se a mãe não está incomodada, está junto com ele, não está chorando, não está fazendo nada, porque ele não pode ficar?’ E daí ela acabou liberando e acabou ficando normal. O dia que ele não tinha aula ele ficava comigo desenhando na sala, quietinho. E assim passou aquele ano, primeiro ano (Célia).

No segundo ano da faculdade, Célia engravidou novamente e interrompeu o curso. Depois que o segundo filho nasceu e completou um ano, conseguiu voltar e concluir a faculdade no ano de 2004. Célia avalia que o curso de Educação Física não a preparou de forma satisfatória para a docência, embora durante a graduação percebia a preocupação de alguns de seus professores com as questões relacionadas à formação docente. Mas, como ela já estava decidida a atuar na docência, se preocupava com isso, inclusive seu Trabalho de Conclusão de Curso teve como tema o desenvolvimento da criança na escola.

Enquanto cursava a faculdade, a partir do terceiro ano, Célia já trabalhava como professora eventual em uma escola que ficava ao lado da sua casa. Avalia que o que contribuiu muito para a sua formação docente foram as aulas eventuais, apesar de as pessoas reclamarem ela acredita que isso lhe propiciou “uma bagagem muito boa no trato com os alunos [...] não que o estágio aqui da faculdade não ajudou, ajudou também. Mas essas aulas como eventual foram fundamentais para que eu pudesse desenvolver melhor a didática com eles [...]” (Célia).

Ficou dois anos substituindo, estudava no período da manhã e no período da tarde ficava na escola, quando um professor faltava, ela substituía. Aproveitou e já fez os estágios nessa mesma escola. Assim que terminou a faculdade, no ano seguinte, Célia já foi aprovada em concurso público e conseguiu se efetivar. Narra que era para ter ido para São Paulo, mas conseguiu por meio do artigo 22 da Lei Complementar n. 444 de 27 de dezembro de 1985 (São Paulo, 1985)⁵⁴ ficar na DERPP, trabalhando em uma escola da cidade de Indiana. À época, trabalhava com o ensino fundamental I, primeiro ao quinto ano.

⁵⁴ Essa normativa possibilita que o professor tenha sua jornada de trabalho atribuída em outra unidade escolar diferente daquela onde está classificado originalmente.

No ano seguinte, conseguiu remoção para a Diretoria de Ensino de Mirante do Paranapanema e trabalhava em escolas da cidade de Teodoro Sampaio e Tarabai. Foi assim por uns quatro anos até que, finalmente, conseguiu remoção para a DERPP. Antes de conseguir ir para a cidade de Presidente Prudente, trabalhou nas cidades de Taciba e Alfredo Marcondes. Desde 2015, trabalha em uma escola de tempo integral que fica ao lado da sua casa, “então tem todas as vantagens possíveis. Mas eu posso dizer que hoje eu faço aquilo que eu tinha prometido lá atrás” (Célia).

Célia afirma que gosta de estudar, que faz bastante cursos para se aprimorar. Inclusive, no período em que a entrevista ocorreu (recesso letivo), iria iniciar um curso sobre as modalidades paraolímpicas, mas que não pretende cursar mestrado e doutorado, pois se identifica com o trabalho na educação básica, com os estudantes que cursam ensino fundamental e médio.

6.1.4 Professora Maria Solange

O contato com a professora Maria Solange ocorreu por intermédio da professora Regina, uma das participantes da pesquisa que, durante a sua entrevista, voluntariamente, mencionou que conhecia uma professora que se encaixava no perfil que estava procurando. A entrevista com Maria Solange, a pedido dela, foi realizada em dois dias: 23 e 26 de janeiro de 2023. Ocorre que ela estava ocupando a função de vice-diretora e, nesse período de férias escolares, estava envolvida com os preparativos para o retorno das aulas. Assim, as entrevistas foram realizadas na escola onde trabalha, no período da tarde, com duração total de cerca de uma hora. No primeiro dia, ela me conduziu até uma espécie de sala de multimídia e, no segundo, realizamos a entrevista em uma pequena sala que ocupa. Nos dois dias as entrevistas ocorreram de forma tranquila, sem interrupções.

Maria Solange tem uma longa trajetória no magistério, trabalha na rede estadual desde 1990 e, desde 1994, atua como professora efetiva de Matemática em uma mesma escola, coincidentemente, a escola onde cursou o ensino médio. Ela tem uma trajetória marcada por importante atuação política em âmbito sindical e também por ocupar cargos em outras instâncias de deliberações coletivas, como o Conselho Municipal de Educação e, na unidade escolar em que atua, o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres (APM). Possui Licenciatura em Matemática (1986-1989) pela Unesp, *campus* de Presidente Prudente, especialização em Gestão Educacional (1999-2001) e em Matemática para professores PEB II

do ensino fundamental e ensino médio (2011-2012), ambas pela Unicamp. Coursou mestrado em Educação (2007-2009) também pela Unesp, *campus* de Presidente Prudente.

Os pais eram sitiantes, então, durante a infância e parte da adolescência, residiu na área rural. O pai estudou até a antiga quarta série e a mãe apenas aprendeu a ler e a escrever. É proveniente de uma família grande, composta por sete irmãos e ressalta que, embora os pais não tenham tido a oportunidade de estudar, eles valorizavam muito o estudo e a ideia dos filhos terem formação em nível superior: “Sempre foi para eles fundamental que os filhos tivessem o diploma. E tivemos. Conseguimos, os sete” (Maria Solange).

Narra que, como moravam no sítio, ela e os irmãos precisavam ir até a cidade de Presidente Prudente para estudar em um período em que não era muito comum que houvesse transporte escolar para as crianças da área rural:

Nós somos em sete irmãos, eu já era a quinta, a sexta, aí os meus irmãos mais velhos já desbravaram mais. Eu morava no sítio, naquela época, não era comum ainda as crianças do sítio virem à cidade estudar. E os meus irmãos mais velhos foram os primeiros do bairro. Onde nós morávamos, eles foram os primeiros que começaram, tanto que o meu irmão mais velho mesmo vinha a pé um período. Depois que o pessoal dos bairros rurais começou a vir para a escola e a prefeitura começou a fornecer peruas e tal. Um período da minha vida em que eu estudei, fazendo o sétimo ano, oitava série, sétima série, eu ainda morava no sítio, aí já começou a ideia do transporte rural na época (Maria Solange).

Ressalta que toda a sua formação, nas etapas da educação básica e superior, ocorreu em instituições públicas e em vários momentos de sua narrativa é possível perceber sua identificação e compromisso político com a escola pública. Coursou o ensino médio na mesma escola onde estagiou e atua como professora há quase 30 anos. A escolha pelo magistério ocorreu por conta da afinidade que tinha com o componente curricular de Matemática e foi após a formação inicial que se identificou com o magistério:

Eu acho que eu tinha um jeito, não falava assim: ‘nasci para ser professora’. E foi após a formação em nível superior, me identifiquei. Fiz a minha formação inicial em matemática, sempre tive muita facilidade, muita afinidade. E fui fazer um curso de matemática, talvez eu passasse no Banco do Brasil (risos). E passei também, mas aí, nesse meio tempo, já começou durante a própria licenciatura, eu trabalhei também em outras áreas, mas aí eu fui me identificando com o magistério (Maria Solange).

Quando estava na graduação conta que durante o estágio foi muito bem recebida pelos seus ex-professores, mas ressalta que só o estágio é muito pouco para se formar um professor, pois é necessário que haja uma parceria mais efetiva entre universidade e escola. Quando iniciou o exercício da docência como professora contratada, no ano de 1990, trabalhava como

digitadora e conciliava esse trabalho com as aulas que ministrava. Mas a partir do momento em que conseguiu atribuir mais aulas, deixou o emprego como digitadora e passou a se dedicar integralmente ao magistério. Em 1993 foi aprovada em concurso público e, em 1994, passou a ser professora efetiva:

E aí eu tinha poucas aulas, comecei a pegar poucas aulas, e fiquei cerca de um ano e pouco com os dois empregos: como digitadora e com algumas aulas. [...] quando eu já estava há uns dois anos, já começou a ter mais aulas para mim, aí eu deixei, naquela época ainda estava compensando. E aí deixei o emprego e aí assumi o máximo possível. Mesmo como contratada, eu trabalhei três anos, dois anos praticamente, um ano e meio. Dois anos, eu trabalhei com a carga máxima que era em uma escola mais periférica, mais distante e aqui eu consegui a carga máxima e aí eu deixei. Já entrei como contratada. Fiquei três anos nessa escola, mas no quarto ano, eu vim para a atual escola, que era um projeto da época que era a escola padrão que apresentávamos a proposta, e no primeiro ano eu vim para cá. Apresentei a proposta, fui escolhida e vim para essa escola e trabalhei, também contratada. Eu me efetivei em [19]94, eu fiquei três anos e meio como... lá naquela época já chamava ACT: Admitida em Caráter Temporário. Mas eu passei no concurso em [19]93 e fui chamada, em agosto de [19]94, me efetivei. Eu fiquei pouco tempo como contratada (Maria Solange).

Ressalta que, paralelamente ao exercício da docência, foi se constituindo professora em meio à militância político-sindical. Participou ativamente do sindicato de professores, tendo inclusive ocupado cargos na direção regional e estadual, mas “sem nunca deixar a sala de aula” (Maria Solange). Também atuou por muitos anos no Conselho Municipal de Educação e avalia que “A minha militância me fez crescer como profissional. É isso que eu acredito. E acho que não seria de outra maneira” (Maria Solange).

Nos últimos seis anos de sua trajetória profissional na rede estadual, está trabalhando na gestão escolar: direção e vice direção. Atualmente, está na função de vice-diretora ou Coordenadora de Organização Escolar (COE), conforme explica em sua narrativa. Mas durante a pandemia, a diretora se aposentou e ela foi a diretora designada da unidade escolar por cerca de dois anos:

Aí, nesse meio tempo, a que era a diretora aposentou-se. E peguei a pandemia, assim, fui para a direção na pandemia, e era vice. Aí como ela se aposentou... No Estado é assim, o diretor é efetivo no cargo. Quando ele se aposenta, vem um outro por remoção. Mas, inclusive, por causa da pandemia, acho que ele se atrasou um pouco, deixou o cargo vago por cerca de dois anos. E, quando o cargo está vago, eu enquanto professora fico designada na direção. Aí eu fiquei quase dois anos. Aí, agora no meio do ano (o processo que já era o definitivo), veio uma outra diretora removida que é a titular do cargo. E aí ela me convidou para ficar. Porque eu sou professora. Quando ela veio, no dia seguinte, eu era professora. Mas ela me convidou para ficar na vice direção. E hoje, para traduzir para você, hoje no estado de São Paulo, desde maio, mudou

a denominação, falamos vice-diretor, mas chama-se COE, Coordenador de Organização Escolar [...] Então eu sou COE hoje, Coordenador de Organização Escolar, mas falamos vice-diretor. Então, desde que essa diretora veio, ela assumiu, ela me chamou para ser a vice. Cabia mais um vice aqui, eu permaneci para fazer essa transição, porque eu tenho muitos anos aqui na casa. E para eu também preparar a minha carreira e ver a minha vida funcional, como que eu faço o pedido de aposentadoria. Então, vou ficar aqui por um tempo (Maria Solange).

Relata que uma série de fatores a fizeram optar por ocupar cargo na gestão escolar, como o “caminhar na carreira”; sentir-se preparada, desafiada e com perfil necessário; além de colaborar de outra forma na educação, para além dos limites da sala de aula.

É a questão de caminhar na carreira. O caminhar não é no sentido de que na sala de aula não caminhe, é no sentido de me sentir preparada mesmo. Desafiador. Foi um desafio. Eu fiz o mestrado, achei que eu me identificaria. Foi até, acho que foi um crescimento pessoal por lidar, mesmo porque, como a minha característica, sendo apenas professora, docente, eu sempre estive empenhada nas questões da escola: sempre participei de Conselho, atuava junto à APM. Então eu sempre fiz essa parceria. Trabalhei, ajudava muito nessa questão de horário, sempre fiz horário aqui na escola sendo apenas docente. Então, eu me senti desafiada, que eu começaria a desenvolver, achei que eu teria perfil. Eu queria ver o meu perfil para a gestão. E tinha essa facilidade de bons relacionamentos. E até mesmo porque, muitas vezes, questionávamos o funcionamento da gestão, de ver como seria, de ter essa oportunidade também de fazer parte da gestão, de estar colaborando também de outra forma na educação, não só em sala de aula. Foi uma opção mesmo de querer estar na gestão, e surgiu a oportunidade (Maria Solange).

Destaca ainda que, atualmente, na escola, além de professora designada vice-diretora exerce um outro papel: o de mãe de aluno de escola pública. Seu filho estuda na mesma escola em que trabalha: “E eu como mãe de escola pública, eu defendo com unhas e dentes, que é minha meta a escola pública e entendo que é muito importante [...] Eu tenho uma identificação muito grande com a escola pública” (Maria Solange). Conta que por ter matriculado o filho na escola pública e não em uma escola particular, sofreu objeções da própria família: “Ainda que digam, eu opto por estar nessa escola; sei das limitações dela. E não nego. Mas, assim, a minha realização... a escola que eu quero para o meu filho, é a escola que eu quero para os outros. E eu ainda acredito muito” (Maria Solange).

Afirma já ter completado os critérios de idade e de tempo de serviço para se aposentar e que logo o fará, mas se sente em condições e quer continuar trabalhando depois da aposentadoria: “e estou querendo colocar os pés em outras canoas ainda na educação. A minha ideia não é aposentar e ficar em casa no crochê. É também, ainda, procurar alguma coisa na educação” (Maria Solange). Relata que se identificou com as atividades inerentes à gestão escolar e acredita que está realizando um bom trabalho.

6.1.5 Professora Nédia

Meu encontro com a professora Nédia ocorreu por intermédio da professora Amarílis, que a indicou como uma possível participante da pesquisa. A entrevista ocorreu no dia 30 de junho de 2022, às 10h30, na escola onde ela trabalha. Por ser final do semestre letivo, próximo ao período de recesso escolar, a circulação de pessoas era pequena, poucos alunos estavam frequentando as aulas e os professores estavam envolvidos com o fechamento das notas bimestrais e demais providências necessárias para o encerramento do período letivo. Assim que nos encontramos, Nédia me conduziu até uma sala de aula que estava vazia e ali a entrevista ocorreu de forma tranquila, sem interrupções, com duração de cerca de uma hora.

Nédia é professora efetiva de Geografia na rede estadual paulista desde 2006, mas antes disso já atuava como professora eventual, totalizando 19 anos de exercício no magistério. Em sua narrativa ganha destaque as dificuldades vivenciadas para conseguir se efetivar e depois para conseguir remoção, pois assumiu cargo em uma cidade distante tendo que deixar a família para trás: o marido e duas filhas pequenas. Atualmente, está ocupando a vice direção de uma escola estadual onde atua desde 2018.

O pai era imigrante, teve uma vida bastante sofrida, mas gostava de estudar e conseguiu concluir a escolarização básica. Aprendeu inglês sozinho e graduou-se em Direito depois de casado e de já ter filhos. Quando faleceu, acometido por um câncer, estava estudando para prestar concurso para o cargo de juiz. Já a mãe estudou até o que seria hoje o quinto ano do ensino fundamental. Trabalhou no comércio, mas em boa parte de sua vida dedicou-se a dar aulas de datilografia e atualmente está aposentada. Apesar da mãe não ter terminado a escolarização básica, sempre foi leitora assídua. O pai tinha um escritório em casa cheio de livros, aos quais Nédia sempre pegava para ler. Acredita que isso tenha despertado nela o gosto pelo estudo.

Nédia tem uma irmã e um irmão, ambos formados em Direito, mas somente a irmã atua na área, o irmão se dedica ao comércio. Pelo lado paterno, tem duas tias que também são professoras, ambas de Matemática e uma outra que é Assistente Social. Já pelo lado materno, somente a irmã caçula da mãe estudou, cursou Administração de Empresas, depois fez Matemática, é funcionária aposentada do Banco do Brasil e atualmente está prestes a se aposentar novamente como Oficial de Justiça. Ela destaca que tem familiares que valorizam o estudo, gostam de estudar e que acabaram a incentivando a estudar também.

Sempre estudou em escola pública e começou a trabalhar na adolescência. Trabalhou como voluntária em uma associação de deficientes físicos, onde o tio era diretor. Como havia

feito aulas de pintura desde muito jovem, sabia pintar telas, tecido. Nessa associação, dava aulas de pintura em tecido para meninas com deficiência física. Por um período também, antes de começar a graduação, deu aulas particulares de pintura na sua residência. Durante a graduação, antes de começar a dar aulas eventuais, trabalhou fazendo unha, como faxineira e como cuidadora de um idoso.

Quando terminou o ensino médio, Nédia não sabia muito bem qual curso gostaria de fazer, pensava em alguma coisa relacionada à Biologia, pois gostava de Botânica, Arquitetura ou Engenharia. A carreira do magistério não se colocou como primeira opção, mas foi algo possível naquele momento da sua vida:

[...] por falta de opção, já era casada, não tinha condições financeiras de bancar uma faculdade, a minha mãe tinha ficado viúva recentemente, meu pai era o provedor da casa... Aí eu tive que escolher o que era próximo da minha realidade e prestei a Geografia, passei. E, entrei no curso e acabei gostando [...] Mas, assim, pensar em ser professora mesmo e vir para uma sala de aula... não tinha ideia que isso fosse acontecer comigo. Acho que foi o rumo que a minha vida foi tomando e eu fui agarrando [...] (Nédia).

Cursou Geografia na Unesp, *campus* de Presidente Prudente e conciliava os estudos com a vida de casada e o trabalho. Avalia que o curso de Geografia foi muito bom no sentido de lhe propiciar uma boa formação científica, mas acredita que o aprendizado da prática docente em sala de aula e o enfrentamento dos desafios cotidianos ocorreu com a experiência, tanto individual quanto aquela compartilhada com os pares. Há uns seis anos ela fez um curso de Pedagogia na modalidade EaD porque tinha o intuito de assumir função na gestão escolar, mas avalia que foi um curso bem inferior comparado ao curso de Geografia.

Após a graduação, começou a dar aulas eventuais e depois de formada sua pontuação foi aumentando e passou a pegar aulas para temporadas mais longas. Permaneceu uns cinco anos substituindo à espera de um concurso para que pudesse se efetivar, o que ocorreu em 2006. Ela narra que foi bastante difícil esse período de sua trajetória profissional, pois assumiu cargo na cidade de Atibaia e teve que se mudar deixando a família em Presidente Prudente: o marido e duas filhas, uma com sete anos e outra com três anos à época.

E aí eu sofri um impasse na minha vida porque casamento, filho, eu ia? Aí eu fiquei... a minha cabeça pirou, porque se eu fosse e levasse a família, com o meu salário, eu não ia conseguir sustentar a todos. E o lugar que eu fui, também, era um bairro rural, praticamente uma favela, não tinha asfalto, era muito longe. Então, era muito desgastante. Eu fiz uma escolha muito difícil para mim, mas que, na época, eu julguei que era o melhor para as minhas filhas, principalmente para as minhas filhas. Meu marido estava desempregado e nós até íamos a família toda, juntos. Mas ele conseguiu

trabalho nas vésperas de eu ir. Então, eu fiquei naquela situação: eu vou tirar ele do trabalho? É tão difícil conseguir trabalho (Nédia).

Por fim, acabou decidindo assumir o cargo, ia e voltava todos os finais de semana, eram cerca de 12 horas de viagem. Narra que foi um sofrimento muito grande porque todas as noites quando tinha que ir embora, as filhas choravam muito, agarravam-se a ela e não queriam deixá-la ir. Nédia também viajava chorando boa parte do percurso. Inclusive, a filha mais nova enfrentou problemas emocionais por conta da situação e ela pensou em desistir várias vezes.

A minha filha mais nova enfrentou um problema emocional muito grande. Eu pensei em desistir várias vezes. A minha mãe me apoiou muito, porque ela não queria que eu desistisse, porque meu marido não tinha emprego fixo. Ele trabalhou com a família a vida inteira, não deu certo. Aí ele arrumava um serviço, às vezes, não dava certo, arrumava outro. Então, eu procurei uma estabilidade e paguei um preço. Tudo tem um preço. Minha filha enfrentou problemas emocionais por conta disso, porque na cabeça de uma criança, é uma separação. Eu sei que ela afetou, ela somatizou isso na pele, deu dermatite, ela fazia xixi na cama até quase 11 anos de idade. Ela só parou de fazer xixi na cama quando eu voltei mesmo, que ela sentiu que a mãe estava ali, que não eu ia mais embora (Nédia).

Nédia morava em um bairro rural em uma casa junto com outras professoras. Analisa que decidiu assumir as aulas para segurar o cargo, porque financeiramente não compensava. Ela diz que com o salário que ganhava pagava uma empregada para cuidar da casa e das filhas, custeava as despesas em Atibaia, comprava as passagens de ida e volta e não sobrava mais nada. “Se fosse hoje, eu acredito que eu teria que pensar porque não ia dar para fazer o que eu fiz naquela época” (Nédia).

Em razão das dificuldades, pensou várias vezes em desistir e para não desanimar se apegou bastante ao trabalho, aos alunos e recebeu algumas propostas para ficar por lá e, apesar de ter gostado das pessoas que a receberam bem, do clima da região que é bem agradável, quis voltar para junto da família. Após o primeiro ano como professora efetiva conseguiu remoção para a cidade de Maracá e acabou ficando lá por cinco anos. Tentava remoção para uma cidade mais próxima de Presidente Prudente, mas não conseguia.

No entanto, com a remoção para Maracá foi possível compor parte de sua jornada de trabalho com aulas na DERPP. “Em Maracá eu ficava segunda, terça; quarta eu vinha embora. Quinta e sexta eu pegava aula aqui nessa DE de [Presidente] Prudente” (Nédia). Depois conseguiu remoção para Taciba e, depois, pelo artigo 22 da LC 444/1985 atribuiu aulas em Pirapozinho e foi se aproximando. “Aí já dava para eu ir e voltar todos os dias, dormir na minha casa, pelo menos” (Nédia).

Quando finalmente conseguiu remoção para Presidente Prudente, ingressou em uma escola que tinha uma fama muito ruim em razão de problemas de tráfico de drogas e indisciplina dos alunos. Chegou a ouvir coisas do tipo “meus pêsames!”, “Boa sorte, você vai precisar!” (Nédia)

E eu assim, estava tão feliz de conseguir voltar para [Presidente] Prudente que isso não me abalou. E, de fato, eu cheguei na escola, e eu, na minha vida toda, nunca tive problema com aluno, eu sempre consegui resolver problemas disciplinares conversando, falando baixo, tratando o aluno com gentileza e conseguindo resolver problemas, inclusive com meninos que a gente sabe que são bem vulneráveis, que são meninos bem problemáticos. Então, com jeito, a gente consegue. E aí, eu fiz o meu trabalho lá (Nédia).

Um ano depois, a escola passou a ser de tempo integral e como já fazia parte do quadro de professores, continuou trabalhando lá por quase seis anos. Até que em 2018, por uma somatória de problemas pessoais e profissionais precisou se afastar para tratamento de saúde. Quando voltou, assumiu aulas em uma escola regular, a mesma escola onde a entrevista ocorreu, e onde ela afirma que pretende continuar até se aposentar. Nessa escola, além do componente curricular de Geografia também trabalhou com Projeto de Vida e acabou gostando muito. No início de 2022, a vice-diretora se afastou em decorrência de licença prêmio e depois entrou em férias e Nédia foi convidada a substituí-la. Acabou gostando do trabalho:

Eu aprendi muita coisa...na gestão, por exemplo. Eu quis ficar na gestão porque é um desafio e é um conhecimento. Quando o professor está em sala de aula, o outro lado, a gente não conhece. Então, é no outro lado que vamos ver que um aluno nosso sofre assédio, é molestado, ou passa fome. E, às vezes, na sala de aula, como tem muitos alunos na sala, ensinamos no coletivo. Lá na gestão, vemos no particular, a vida de cada um. E, acabamos conhecendo a família, como que é essa vivência lá fora desse aluno, porque que ele é daquele jeito dentro da sala de aula. A gente começa a entender o reflexo disso na sala de aula (Nédia).

Nédia afirma que quis ficar na gestão porque é um desafio, mas também é um aprendizado. Quando a vice-diretora se aposentar assumirá definitivamente a função.

6.1.6 Professora Regina

A indicação da professora Regina foi feita pela minha orientadora, professora Yoshie, que já a conhecia de longa data e a indicou por entender que se encaixava no perfil de professor que eu estava buscando. Nosso encontro ocorreu na Unesp no dia 12 de julho de 2022 e a entrevista foi realizada no Anfiteatro VI, com início às 9h e durou cerca de duas horas e meia.

Regina tem uma longa trajetória no magistério, ingressou na rede estadual em 1989 e já está prestes a se aposentar. Além da docência, sua trajetória de vida é marcada por uma intensa atuação política em âmbito sindical e também político-partidária. A formação para a docência iniciou com o antigo curso do Magistério (1981-1983), depois cursou Licenciatura em Geografia (1983-1986) na Unesp, *campus* de Presidente Prudente, onde também fez especialização em Planejamento e Gestão Pública (1997-1999) e mestrado em Educação (2002-2005). Também fez especialização em Gestão e Políticas Públicas (2013-2014) pela Fundação Escola de Sociologia e Política do Estado de São Paulo.

A mãe de Regina não teve condições de estudar, morava na área rural, mas valorizava muito a ideia de os filhos estudarem, se profissionalizarem. O pai faleceu quando tinha cinco anos e ela e os irmãos foram criados pela mãe, por um tio e a avó “e eles conseguiram segurar para que nós não precisássemos trabalhar praticamente até os 18 anos” (Regina). Ela tinha duas tias pelo lado paterno que eram professoras. “Eu tenho os meus nomes: ‘Regina Helena’, são os nomes das minhas tias que eram professoras, irmãs do meu pai” (Regina).

Começou sua trajetória de escolarização em 1971, não cursou pré-escola porque não havia a oferta dessa etapa de ensino próxima à sua residência, no município de Presidente Prudente. Então, ingressou direto no primeiro ano, aos sete anos. Estudou os anos iniciais do ensino fundamental na escola estadual Dr. José Foz e os anos finais na escola estadual Comendador Tannel Abbud. No primeiro ano do ensino médio foi estudar na escola estadual Fernando Costa, mais conhecida na cidade como “IE”⁵⁵, onde cursou o magistério (1981-1983). É nessa última escola que Regina trabalha e onde pretende permanecer até se aposentar.

Avalia que sua trajetória escolar foi marcada por uma experiência muito boa, a escola sempre foi um lugar onde ela gostou e gosta de estar. Inclusive, afirma que por um período de sua vida, já quando atuava como docente, tinha muita dificuldade em entender o fato de a escola não ser um lugar tão bom para alguns estudantes como havia sido para ela:

Eu não sou uma pessoa que tive problemas na escolaridade e, ao longo do tempo, isso foi também por várias questões da minha trajetória de vida, me colocando muito alerta para aqueles que têm problemas com a escolaridade. Foi difícil, por exemplo, entender a escola (risos), como era um lugar muito bom para mim, foi difícil de entender a escola como um lugar não tão bom para os outros (Regina).

Uma das memórias dos tempos escolares compartilhada por Regina foi a mudança de uma escola para outra ocorrida em um período de expansão da escola pública para as camadas

⁵⁵ A denominação se refere aos chamados Institutos de Educação que, em geral, ofertavam vagas nos níveis primário, ginasial, colegial e normal. Entre 1953 e 1975, a escola Fernando Costa abrigou o IE.

populares. Ela narra importantes momentos dessa experiência, que foi ocasionada pelo fato de que na escola em que estudava o quinto ano seria ofertado no período noturno e o que significava para ela aquela mudança, bem como para os professores:

A minha mãe não queria que eu fosse estudar à noite. Conclusão: teve um burburinho na cidade e aí o Tannel que era uma escola de elite se abriu para o povão dos bairros, eu falo. Nós, da periferia. Assim, eu morava no meio, entre as duas escolas, mas o Tannel passou a nos receber porque teve um processo de rede física na escola, essa história de georreferenciamento. E aí, eu me lembro que eu cheguei no Tannel. Gente do céu! Aqueles professores que davam aula para os nobres da cidade olhavam para nós tipo assim: ‘credo! Nossa senhora!’ Eu falei... ‘gente!’ Você imagina: uma aluna saída de uma escolinha. O Dr. José Foz, naquela época, era uma escolinha bem judiada, bem judiada e aí fomos para essa escola. Eu me lembro até hoje assim, eu sempre cito isso. Estou ficando antiga, velha. E aí, tinha uma professora muito brava, Maria Olga, professora de português, era famosa na cidade. Aí vai ler, fizemos a primeira prova e tal e aí, assim, ela falou ‘olha, vocês vão fazer essa prova com o livro que vocês tiverem em casa’. Eu tinha um livro, ‘Memórias da Emília’ que eu ganhei da minha professora de terceiro ano que era fantástica. Assim, me ensinou, terminou a minha alfabetização, me ensinou a escrever. Fantástica! E aí, eu tinha esse livro e ela falou, ‘vocês fazem com o livro’ e eu fiz com esse livro. E ela começou a entregar as provas: entrega de um, comenta; entrega de outro, comenta; e não entregava a minha. Eu pensei, ‘estou lascada!’ E ela falou: ‘olha, gente, eu tenho essa prova aqui para falar. Eu nunca vi uma prova tão bem-feita’. E teceu um monte de elogios. Era a minha prova. E aí, assim, isso significou todo um fortalecimento [momento de emoção]. Imagina, eu tinha ido para uma escola que me pressionava. Porque, assim, eu tinha ido para uma escola chique. O Tannel era famoso, era o Tannel dos desfiles, era o Tannel! Era aquela coisa. Nossa Senhora! No ano seguinte, foi muito legal, eu acho que foi... Eu devo a ela, foi importante ela ter feito essa valorização, poderia não ter feito, não sei [...] Então, o Tannel acabou abrindo vaga, que era a expansão: [19]72, [19]73, que eu já estou em [19]75 que era a expansão da escola pública. Você tinha que acolher. Acabou com a admissão, a discussão da admissão, na verdade, criou-se o ensino fundamental. Então tinha que abrir vaga de quinto a nono ano e aí as escolas como o Tannel, por exemplo, se tornaram mais de fundamental II do que ensino médio, aí então o ensino médio veio para o IE, esses rolos... mas foi muito interessante (Regina).

Durante a escolarização básica, embora a família tenha feito esforço para que elas e os irmãos não precisassem trabalhar para se dedicar aos estudos, como era uma boa aluna, desde os 12 anos ministrava aulas particulares e conseguia ganhar algum dinheiro: “[...] ajudava os colegas, atendia algumas professoras que trazia os seus filhos para eu orientar, trabalhava com algumas dificuldades deles” (Regina).

Regina se auto intitula como uma aluna que sempre foi “nerd”. “A escola sempre foi o lugar onde eu me joguei assim de cabeça. Então, assim, eu gostava de aprender, para mim era... o meu projeto de vida sempre esteve ligado a isso. E fazer o magistério era uma opção que eu tinha de possibilidade de trabalho” (Regina). Assim, cursar o magistério, se apresentava como

uma boa alternativa de ter uma profissão, “o magistério era para mim, naquele momento, como mulher inclusive, uma possibilidade bastante efetiva” (Regina).

Mas Regina queria muito cursar o ensino superior, já tinha dois primos formados e uma prima que estava estudando também. Ela conta que, cursando o magistério, não tinha as disciplinas de Química, Física, Matemática etc. Então, pediu autorização na escola para cursar essas disciplinas em outro período e ter condições de prestar vestibular. Foi aprovada no curso de Geografia na Unesp e acabou cursando o último ano do magistério concomitantemente ao primeiro ano da graduação.

Depois de ter terminado o magistério, prestou concurso na prefeitura de Presidente Prudente para trabalhar como professora da educação infantil, que era uma etapa que estava começando a se profissionalizar no município e esse foi o primeiro concurso realizado. Foi aprovada e cursou Geografia trabalhando como professora da educação infantil. Ela conta que assumiu o cargo em uma escola que se localizava na Vila Operária, que tinha uma estrutura bastante precária, e o que presenciava cotidianamente em seu trajeto a pé a marcou bastante:

Vila Operária era praticamente a ‘Vila do Lixão’ da cidade naquela época. Então, assim, eu lembro que eu saía do lugar bem precário que eu trabalhava, quando chovia entrava água. Uma coisa que já tinha sido creche, depois foi uma coisa, depois virou escola de educação pré-escolar, mas muito precária sempre e aí e eu saía, passava, vinha a pé, porque eu morava perto da Toledo⁵⁶, então, eu atravessava ali por trás. Os alunos vinham para o lixão catar iogurte, é uma cena, assim, marcante na minha trajetória (Regina).

Permaneceu atuando no sistema municipal entre 1984 e 1989. Durante esse período trabalhou também em um projeto de formação de adultos, que era uma parceria da Unesp e do município,

e em [19]88, tivemos uma eleição de um prefeito que representava forças políticas conservadoras e retrógradas que desmontou todo o projeto de educação de adultos que era baseado na proposta de Paulo Freire. Então, eu acabei, assim, perdendo o pique de estar na prefeitura, saí. Eu comecei a ter algumas aulas no estado e acabei migrando como professora do Estado, depois eu fiz o concurso para PEB I, estado, comecei a trabalhar como PEB I e, logo em seguida, fiz concurso para PIII que hoje é o PEB II, antigo PIII. Aí, já formada em Geografia (Regina).

Desde então, Regina é professora na rede estadual paulista. Em paralelo ao magistério, teve uma experiência de atuação política significativa. Participou ativamente das atividades do movimento sindical e teve também uma atuação político-partidária. “Então, minha vida como

⁵⁶ Trata-se do atual Centro Universitário Toledo Prudente, localizado no Parque Furquim.

professora se confunde muito com esse processo também de participação política” (Regina). Narra que atuando no sindicato, participou ativamente das discussões da Assembleia Constituinte:

[...] eu vivi muito, como Dirigente Regional Sindical, a estruturação da Constituinte de [19]86, toda a discussão da Constituinte de [19]88. Nós saíamos daqui com ônibus, acompanhávamos as sessões em Brasília e, depois, todo processo de mais perto ou não tão perto de toda essa construção pós [19]88, as questões que estavam relacionadas à luta pelos recursos educacionais, organização das carreiras docentes, tanto no município como no Estado (Regina).

Na atuação político-partidária, exerceu cargo de vereadora (1997-2000) e foi Secretária da Assistência Social (2009-2016). Quando ocupou este último cargo foi o único período em que esteve afastada da escola. Além do trabalho como professora na educação básica, também foi professora no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), atuou como professora substituta na Unesp e foi formadora no Programa Especial de Formação Pedagógica Superior (PEC/FORPROF), um programa de formação para professores que haviam cursado o Magistério e que atuavam como PEB I na rede estadual, também pela Unesp. Ressalta que “praticamente toda a minha experiência é de escola pública, seja na escola básica seja no universitário” (Regina). Trabalhou por um ano em uma escola particular, mas foi quando teve a sua filha e logo se afastou.

Na rede estadual, Regina já ocupou cargos na gestão escolar como coordenadora e vice-diretora. Atualmente trabalha com os componentes curriculares de Geografia e Projeto de Vida. Está próxima de se aposentar e afirma que tem vivido um processo de reflexão sobre sua trajetória na educação. Ressalta que já está há mais de 50 anos frequentando o ambiente escolar e após a aposentadoria não pretende se desvincular totalmente da educação, mas ainda não sabe ao certo qual atividade irá exercer.

6.2 TERRITÓRIOS (ENTRE)CRUZADOS

Um homem é um indivíduo; o melhor termo seria o de um universal singular; tendo sido totalizado, e assim universalizado pela sua época, ele retotaliza-a, reproduzindo-se a si mesmo como singularidade [...] Cada indivíduo não totaliza diretamente a sociedade inteira, ele totaliza-a por meio do seu contexto social imediato, os pequenos grupos de que faz parte; estes grupos são, por seu turno, agentes sociais activos que totalizam o seu contexto, etc.

Franco Ferrarotti

porque a nossa vida é feita de várias pessoas que vão ajudando a formar quem a gente é, os nossos encontros e desencontros.

Amarílis

Apesar de sermos seres singulares, a vida em sociedade implica no fato de que nossas experiências sejam atravessadas pelo contexto social vivenciado e pela convivência com nossos semelhantes. As nossas histórias de vida cruzam-se umas com as outras, mas também se entrecruzam. Os acontecimentos vivenciados por cada um de nós são únicos, assim como a experiência de tê-los vivido é individual, mas ao mesmo tempo em que é singular, as histórias de vida nos atravessam, a cada um de uma forma. As narrativas de abordagem (auto)biográfica ao revelarem aquilo que é singular, revelam também aquilo que é coletivo, experiências comuns e compartilhadas por diferentes indivíduos. A história do outro está em mim, assim como a minha história está no outro. As histórias de vida cruzam-se e entrecruzam-se, aproximam-se, mas também se distanciam.

Ao tomar as narrativas dos professores colaboradores em seu conjunto, foi possível notar algumas regularidades e irregularidades, aproximações e distanciamentos, cruzamentos e (entre)cruzamentos. Essa percepção foi possível a partir das UATs previamente identificadas e que serviram de orientação para a análise das histórias de vida. Acerca da UAT *informações familiares*, uma característica comum nas histórias de vida dos professores participantes desta pesquisa é o fato de que eles são filhos de pais que possuem pouca ou nenhuma escolarização. Este é o caso dos pais de Célia, Maria Solange e Regina; da mãe de Nédia e do pai de Amarílis. Esses pais representam muitos brasileiros que foram excluídos do direito à educação por várias gerações.

Di Giorgi e Leite (2010) demonstraram que por um longo período da nossa história, o direito à educação foi negado à grande maioria da população brasileira. Essa situação começa a se modificar somente no período da redemocratização, sendo que é na década de 1990 que se observa, de fato, um aumento significativo na taxa de escolarização da população entre sete e 14 anos. Beisiegel (2006) identifica essa abertura da escola pública às camadas populares como um processo de democratização do ensino que, em termos quantitativos, elevou a qualidade da escola pública.

A despeito da baixa escolaridade dos pais, Maria Solange e Regina ressaltam, porém, que havia na família uma valorização do estudo. Em sua narrativa, Maria Solange analisa que veio de uma geração em que era comum que os pais não tivessem estudado, muito por conta da dificuldade de acesso à escola, por residirem em área rural etc., mas que valorizavam muito o estudo, a formação em nível superior e incentivavam os filhos a estudar:

Eu venho de uma geração que muitas pessoas próximas a mim, pessoas que não tiveram pais que tiveram muita escolaridade, mas que valorizavam muito

a escolaridade. Eu venho de uma família grande. Muitos irmãos e que os pais não tiveram todas essas oportunidades, mas valorizavam muito. Nós vínhamos da área rural, isso é muito comum. Tem muita gente da minha faixa etária cujos pais valorizaram demais a formação em nível superior. Não necessariamente com o curso tal, o curso tal, mas que seja em nível superior (Maria Solange).

E, de fato, coincidentemente, Regina, que é da mesma faixa etária de Maria Solange, também relata que a mãe residia na área rural, não pôde estudar, mas que valorizava a ideia de os filhos se profissionalizarem: “[...] a minha mãe não pôde estudar, morava no sítio, tem uma série de questões. E ela valorizava muito essa ideia de a gente se profissionalizar” (Regina). André, que é um pouco mais jovem que Maria Solange e Regina, é filho de pais que concluíram a escolarização básica e também ressalta que na sua família existia essa valorização do estudo e da formação em nível superior: “A maioria dos tios e tias não têm ensino superior, mas possibilitaram que os filhos fizessem um ensino superior. Meu pai, minha mãe sempre privilegiaram muito isso” (André).

Por outro lado, Célia relata que, na sua família, o estudo ainda não é visto como algo essencial. “O trabalho, ainda, na minha família, é mais essencial” (Célia). Ela foi a primeira da sua família a acessar o ensino superior e destaca que dos cinco filhos de sua mãe, somente ela e uma irmã se formaram em nível superior. Célia, assim como muitos professores brasileiros, constituem a primeira geração de suas respectivas famílias a acessarem o ensino superior (Gatti, *et. al.*, 2019). O pai de Nédia graduou-se em Direito em idade mais avançada, depois de já ter se casado e constituído família. A mãe de Amarílis, apesar das dificuldades financeiras que a impediram de estudar por dois anos, porque tinha que trabalhar para ajudar a família, formou-se em Língua Portuguesa e foi a primeira da sua família a acessar o ensino superior.

Sobre a *trajetória de escolarização* dos professores participantes da pesquisa, com exceção de André, todos estudaram sempre em escolas públicas. Amarílis estudou em uma mesma escola durante toda a educação básica, inclusive, quando não estava em horário de aula, era para lá que a mãe a levava juntamente com o irmão para que pudesse trabalhar. Ressalta que passou a gostar daquele ambiente e nunca presenciou a mãe reclamar da escola, apesar das dificuldades que passou até conseguir se efetivar. Em decorrência de sua história de vida, demonstra possuir um vínculo afetivo e de pertencimento com a escola pública: “eu sinto que ali é o meu lugar” (Amarílis).

Nas narrativas de Maria Solange e Regina também é possível notar um sentimento de valorização e compromisso político com a escola pública. Ambas trabalham atualmente em escolas onde cursaram o ensino médio; no caso de Regina, na escola onde também cursou o

magistério. Regina analisa que está há mais de 50 anos frequentando o ambiente escolar e que teve uma experiência muito boa na sua trajetória de escolarização. Destaca que a escola sempre foi um lugar onde gostou de estar, tanto que, por um período da sua carreira, tinha dificuldade em entender o fato da escola não ser um lugar tão bom para alguns alunos como havia sido e ainda é para ela. Maria Solange, apesar da objeção da família, mantém seu filho matriculado na escola pública e ressalta: “a escola que eu quero para o meu filho, é a escola que eu quero para os outros” (Maria Solange).

André estudou até o segundo ano do ensino médio em escola particular na condição de bolsista. Avalia que a família não tinha muitos recursos financeiros, mas os pais queriam investir na educação do filho e fizeram sacrifícios para que estudasse. No terceiro ano do ensino médio foi aprovado em um teste para compor um time de futebol da cidade de Sorocaba. Mudou-se para lá e passou a estudar em uma escola pública no período noturno.

A trajetória de escolarização de Célia se singulariza das demais por conta de que engravidou quando cursava o ensino médio, casou-se e parou de estudar. Somente voltou a frequentar a escola quando o filho completou cinco anos. Relata que o marido era muito ciumento e colocava obstáculos para que ela voltasse a estudar, como por exemplo, não admitia que fosse estudar no período noturno. Então, conseguiu concluir o ensino médio estudando no período da manhã, enquanto o filho também frequentava a escola.

Sobre as *atividades exercidas antes do ingresso no magistério*, é possível perceber que, por não serem oriundos de famílias abastadas financeiramente, tiveram que trabalhar em atividades diversas devido à necessidade de provimento da vida material. Célia e Nédia, ainda durante a escolarização básica, já exerciam atividades remuneradas. Célia estudava no período noturno e trabalhava durante o dia. Narra que antes de ingressar na docência já havia exercido diversas ocupações trabalhando em farmácia, escritório, distribuidora de remédios etc. No período em que o filho nasceu e ficou sem estudar, trabalhou fazendo faxina e também bolo e salgadinho por encomenda.

Antes de ingressar no ensino superior, Nédia dava aulas de pintura em tela e em tecido. Trabalhou como voluntária em uma associação que atendia pessoas com deficiência física, onde um tio era diretor, ministrando aulas de pintura em tecido para meninas. Antes de iniciar a graduação, também deu aulas particulares de pintura em sua residência. E, já na graduação, antes de começar a ministrar aulas eventuais, trabalhou fazendo unha, faxina e foi cuidadora de um idoso.

Regina relata que como era boa aluna, desde os 12 anos, conseguia ganhar algum dinheiro ministrando aulas particulares para os colegas e filhos de professoras. Mas ressalta que

como o pai faleceu quando tinha cinco anos, ela e os irmãos foram criados pela mãe, por um tio e a avó “e eles conseguiram segurar para que nós não precisássemos trabalhar praticamente até os 18 anos” (Regina).

Amarílis, André e Maria Solange também trabalharam em outras atividades antes do ingresso na docência. Amarílis trabalhava com o pai entregando jornal enquanto cursava a graduação. André, depois que terminou o ensino médio, trabalhou como agente censitário (contratação temporária) em um dos censos do IBGE. Durante a graduação trabalhou como estagiário em um projeto social que atendia adolescentes e, depois de formado e após ingressar como professor efetivo na rede estadual, continuou trabalhando nesse projeto como voluntário. Quando iniciou o exercício da docência como professora contratada, Maria Solange trabalhava como digitadora e conciliou os dois empregos por um tempo: “Mas aí o magistério foi me tomando de cheio, fui assumindo mais aulas e fui ficando no magistério e fui me identificando muito com o magistério” (Maria Solange).

Sobre a *opção pelo magistério*, percebe-se, de modo geral, que houve um incentivo das famílias dos professores colaboradores para que estudassem e tivessem formação em nível superior. O ambiente em que passaram a infância, no caso de Amarílis e Nédia também pode ter contribuído para despertar o gosto pelo estudo, pela leitura. Além da frequência regular às aulas, Amarílis ficava na escola com o irmão, no espaço da biblioteca, enquanto a mãe estava em sala de aula trabalhando. Já Nédia narra que:

O amor à leitura, ao estudo vêm deles. Porque a minha mãe está sempre lendo um jornal, uma revista, e meu pai sempre estudava. Ele tinha um escritório que ficava em casa cheio de livro. E, muitas vezes, eu pegava os livros dele para ler. Sabe aquela Medicina Legal que tem um monte de coisa (risos), um monte de imagem? Eu pegava escondido, mas eu tinha curiosidade. Então, eu acho que isso despertou (Nédia).

Amarílis, Nédia e Regina possuem familiares que também são professoras. Amarílis é filha de mãe professora e as três, coincidentemente, possuem, pelo lado paterno, duas tias que são professoras. Inclusive, Regina possui os mesmos nomes das tias professoras: “Regina Helena”. As tias de Nédia são professoras de Matemática e as tias de Amarílis, de Artes e de História. Esta última, professora de História, foi uma das grandes influências e inspirações que Amarílis teve para a escolha do curso de Licenciatura em História.

O estudo de Gatti *et. al.*, (2019) revelou que a influência de ex-professores ocupa o terceiro lugar dentre os motivos apontados pelos estudantes de licenciatura para a opção pelo magistério. A associação da profissão docente à ideia de vocação é o motivo mais citado, seguido de respostas que destacam a importância e reconhecimento social da profissão. No caso

de Amarílis, é explícito em sua narrativa a influência que seu ex-professores exerceram para a escolha do curso superior, especialmente sua tia paterna, professora de História: “E eu sempre gostei porque... História, minha tia deu aula para mim. Essa tia paterna que eu tinha falado, que até hoje é referência na minha vida, minha tia. Ela dava aulas, assim, que eu viajava. E eu tive professores de História muito bons” (Amarílis).

Célia também narra que teve uma professora de Educação Física que a marcou, a quem ela admirava muito. Mas ficava incomodada com o fato dessa professora trabalhar com os alunos somente uma modalidade esportiva: o basquete. Isso a fez pensar que queria ser professora e ensinar para os seus alunos diferentes modalidades e atividades esportivas para que eles pudessem escolher aquela que mais se identificassem, incorporassem a atividade física em sua rotina e que isso perdurasse para a vida toda. A vontade de ser professora e, especificamente, por cursar Educação Física sempre esteve presente na trajetória de vida de Célia, inclusive, serviu como morivação para que retomasse os estudos após o nascimento do filho, apesar dos obstáculos impostos pelo marido. “Falei: ‘Meu sonho não ficar para trás’. E lembro que eu falava com meu ex-marido: ‘Eu posso fazer 50 anos, mas vou me formar como professora. Eu sou capaz, eu vou fazer. Meu filho vai crescer, vou voltar a estudar, não tem problema’” (Célia).

Já para André e Nédia, o magistério não se colocou como primeira opção de escolha profissional. Inicialmente, André prestou vestibular para Jornalismo, ficou na lista de espera e não foi chamado. No ano seguinte, decidiu tentar Educação Física porque sempre gostou de esportes, inclusive, havia tentado ser jogador de futebol; e porque os pais estavam pressionando para que ingressasse logo em um curso superior. Alguns anos depois, já em exercício como professor na rede estadual, André cursou Pedagogia, também na Unesp, *campus* de Presidente Prudente.

Ao terminar o ensino médio, Nédia pensava em cursar algo relacionado às áreas de Biologia, Arquitetura ou Engenharia. Mas como já estava casada e não tinha condições de financiar os estudos em uma instituição particular, optou por cursar Geografia porque era algo que estava mais próximo da sua realidade naquele momento da sua vida, era um curso gratuito ofertado em uma instituição pública localizada na cidade de sua residência. Há cerca de seis anos, Nédia também cursou Pedagogia na modalidade EaD, pois tinha intenção de assumir alguma função na gestão escolar.

Antes de ingressar no curso de Licenciatura em Geografia, Regina cursou o magistério. Analisa que cursar o magistério era uma possibilidade que se apresentava de ter uma profissão:

E, naquele momento, a formação de professor e professora era para minha condição, uma condição importante e primeira, assim, e possível. Quando eu fui fazer magistério como primeira possibilidade ali até financeira, a gente não tinha condições para pagar uma faculdade ou sair da cidade. Fazer magistério era uma primeira condição de ter uma profissão, mas eu queria muito fazer uma faculdade, eu tinha já um primo, dois primos formados aqui e uma terceira que estava estudando também, e fazer a faculdade era uma questão também muito importante (Regina).

E, cursando o magistério, não tinha aulas de algumas disciplinas que eram cobradas no vestibular. Então, pediu autorização na escola para que frequentasse as aulas dessas disciplinas no contraturno. Foi aprovada no vestibular e acabou cursando o primeiro ano do curso de Licenciatura em Geografia concomitantemente ao último ano do magistério. Já Maria Solange, inicialmente, optou pelo curso de Matemática pela afinidade que tinha com o componente curricular. E, a partir do curso e do início da docência, é que foi se identificando com o magistério.

Sobre a *formação para a docência*, com exceção de Amarílis, todos os participantes da pesquisa cursaram o ensino superior em universidade pública, especificamente, na Unesp, *campus* de Presidente de Prudente. Amarílis estudou dois anos na UFMS, *campus* Três Lagoas, mas interrompeu o curso quando a filha nasceu e depois, pela dificuldade com transporte (distância e custo alto) de sua casa até a cidade do *campus* universitário, acabou dando continuidade à graduação em uma instituição privada de ensino na condição de bolsista.

Assim como Amarílis, Célia também engravidou durante a graduação e interrompeu o curso por um ano. Amarílis e Célia trazem consigo a história de muitas outras estudantes-mães e suas dificuldades para dar continuidade aos estudos, seja na educação básica ou no ensino superior. Amarílis conta que se sentiu muito envergonhada quando engravidou e nem saía de casa, pois era muito jovem, residia em uma cidade pequena e era frequentadora da igreja. Por conta dessa situação e de ter experienciado dificuldades para concluir a graduação, reflete sobre a importância de se ter aulas de Educação Sexual nas escolas e o fato de que a religiosidade existente no país contribui para a invisibilidade do tema:

por isso que eu falo que é importante ter Educação Sexual na escola. Porque a gente está em um país tão religioso, tão religioso, que a gente acaba escondendo algumas coisas, que se fosse tão claro para gente...Eu falo assim...gente, uma coisa tão simples, que ajudaria muito, muito. Então, eu falo assim que para mim isso gerou muitos traumas (Amarílis).

Amarílis narra as dificuldades que vivenciou para conseguir concluir o ensino superior:

E, fui para [nome da IES privada]. E foi a maior frustração da minha vida! Eu consegui superar isso agora, que eu passei no mestrado, porque eu achava que

eu não ia mais conseguir realizar o meu sonho. Eu achava, que... eu estudando na [nome da IES privada], não ia conseguir fazer mestrado, doutorado [...] Ganhei uma bolsa, e eu comecei a entregar jornal para ajudar o meu pai. Eu ia arrumar um serviço na padaria, mas, na padaria, eu ia sair três horas da tarde. Aí, eu ia buscar a minha filha na creche e já ia para pegar o ônibus cinco e meia [da tarde] e a hora que eu ia... Mas, eu ia, fazer o quê? Mas aí, meu pai falou assim: ‘Eu preciso de alguém para me ajudar a entregar jornal’. O meu primo entregava para ele e meu primo saiu. Aí eu comecei a ajudar o meu pai e eu entregava jornal até uma hora da tarde. Então, para mim, era melhor... de bicicleta. Aí, eu acordava cedo, levava a Suzane para a creche, entregava jornal e buscava ela uma hora [da tarde]. Então, eu ficava mais tempo com ela, então, para mim, ficou melhor. E aí, eu consegui conciliar um pouco mais. Meu pai ficava com ela das cinco às seis [da tarde] até o Tiago chegar do serviço. Foi bem difícil nesse primeiro ano, porque, para eu voltar, ele ficava com ela à noite. E foi o acordo que a gente fez: eu volto, estudo primeiro, porque ele também queria fazer faculdade, mas não dava para os dois estudarem juntos. Aí, a gente fez um acordo: ‘Com a sua faculdade, você começa a pegar aula mais rápido, então, você faz primeiro, depois eu faço a minha’. Eu falei: ‘tá bom’. Aí, ele cuidava dela. E aí, eu chegava da faculdade, ele ainda com ela chorando, coitadinha. Mas aí demorou acostumar, mas acostumou. Aí, eu terminei na [nome da IES privada] (Amarílis).

Apesar das dificuldades e da frustração por não ter conseguido concluir o curso na universidade pública, Amarílis contou com o apoio do pai e do marido, além da creche onde a filha ficava meio período. Já Célia enfrentou as objeções do marido para voltar a estudar e somente quando o primeiro filho completou cinco anos é que conseguiu voltar a estudar e concluir o ensino médio: “meu ex-marido era muito ciumento. Então, até quando eu voltei a estudar ele não queria. Tanto que ele não deixava eu estudar a noite. Tinha que ser de manhã mesmo, estudar de manhã. A noite até tinha gente para ficar com meu filho” (Célia).

Célia deixava o filho na creche e corria para a escola, sendo que a diretora a autorizou a entrar uns minutos atrasada. Já na graduação, quando tinham greves e paralisações dos professores na escola em que o filho estudava, precisava leva-lo para as aulas e lembra que enfrentou as objeções de uma professora que se opunha à presença do filho na sala. Narra que contou com o apoio dos colegas para convencer a professora a deixa-lo ficar. Depois, quando engravidou novamente, interrompeu a graduação por um ano para poder cuidar do segundo filho e, depois, a sogra cuidava dele no período da manhã para que ela pudesse frequentar a faculdade.

Acerca do *ingresso no magistério*, Amarílis, Célia, Nédia e Maria Solange deram início à carreira docente ministrando aulas em caráter de substituição. Amarílis e Célia começaram a ministrar aulas quando ainda estavam na graduação na condição de professoras contratadas. Nédia e Amarílis demoraram para se efetivar. Nédia ficou trabalhando por uns cinco anos como professora substituta à espera de um concurso e Amarílis cerca de oito anos.

Célia e Nédia não conseguiram se efetivar na DERPP e percorreram um longo caminho para que conseguissem remoção. Inclusive, uma grande parte da narrativa de Nédia foi dedicada a narrar as dificuldades pelas quais passou para conseguir se efetivar. Ela teve que mudar de sua cidade por um ano deixando para trás o marido e as duas filhas pequenas. Nédia e uma das filhas enfrentou problemas emocionais que acabaram resultando em problema dermatológico.

Com o passar dos anos, Nédia e Célia foram atribuindo aulas mais próximas de sua residência de origem até que, finalmente, conseguiram remoção para a DERPP. As trajetórias e dificuldades vivenciadas por Célia e Nédia para conseguirem se efetivar é compartilhada por muitos professores que foram aprovados em concursos que eram centralizados e não regionalizados. Isso suscita o debate sobre a forma de organização e estruturação dos concursos públicos, discutidos no capítulo seguinte.

André também foi aprovado em um desses concursos centralizados, mas conseguiu assumir cargo efetivo na sua cidade de residência, o que foi um fator de motivação para a permanência no cargo: “Então, eu não fiz aquele processo que geralmente acontecia de o professor assumir em São Paulo, em outro lugar, ficar um tempo, depois vir por remoção. Então, isso me motivou a continuar” (André).

A trajetória de Regina, quanto ao *ingresso no magistério*, se coloca como singular, uma vez que, como cursou o antigo curso do magistério, inicialmente, assumiu aulas como professora na educação infantil. Trabalhou no sistema municipal entre 1984 e 1989 e depois foi que assumiu cargo de professora de Geografia (PEB II) efetiva na rede estadual.

Acerca da *trajetória profissional*, entre os seis professores entrevistados, quatro já ocuparam funções na gestão escolar. André e Regina já foram gestores, mas quando as entrevistas foram realizadas estavam atuando em sala de aula; Maria Solange e Nédia estavam ocupando a vice-direção de suas respectivas unidades escolares. Assumir uma função na gestão escolar pode estar relacionado ao desejo de querer se distanciar das atividades docentes, permanecer trabalhando na área educacional, mas sem exercer a docência, o que também caracteriza uma forma de abandono do magistério. É o que revelou a pesquisa de Lemos (2009) acerca do abandono e da permanência na rede estadual paulista.

Lemos (2009) trabalhou com dois grupos compostos por 34 docentes cada: um deles composto por professores que abandonaram o magistério e, o outro, por professores que deixaram a sala de aula para exercerem a função de diretor de escola. Acerca deste último grupo, constatou que os motivos apresentados para o ingresso na direção escolar giravam em torno de quatro aspectos: em primeiro lugar, a busca pela valorização profissional; em segundo, o distanciamento das atividades docentes; em terceiro, a preferência pelo trabalho burocrático e,

por último, a colaboração com o trabalho pedagógico.

Esses aspectos não comparecem nas narrativas dos professores participantes desta pesquisa. O fato de assumirem uma função na gestão escolar não parece estar relacionado ao desejo de abandono das atividades docentes por estarem insatisfeitos. As narrativas explicitam sobretudo a possibilidade de vivenciar novas experiências e desafios, percorrer *novos territórios* na educação. E isso foi mencionado como um aspecto positivo da carreira docente e que pode, inclusive, contribuir para a permanência. Além disso, como se trata de um grupo de professores reconhecidos pelos seus pares como bons professores, comprometidos com o trabalho, é de se esperar que convites para assumirem outras funções na escola sejam realizados.

André relata que nunca teve a intenção de assumir função na gestão escolar, mas foi convidado por uma diretora e acabou aceitando ser vice diretor. Quando essa diretora, que estava próxima da aposentadoria, afastou-se em licença prêmio, atuou como diretor substituto. Depois disso, entre os anos de 2018 e 2020, trabalhou como PCNP, uma função mais voltada às atividades de formação e supervisão de professores. André avalia que experienciar a gestão escolar trouxe aprendizados e possibilidades de vivenciar novos desafios, o que acabou sendo um fator de motivação para o trabalho.

Avalia que na sala de aula o professor tem uma “visão micro” e experienciar a gestão permite um alargamento dessa visão, pois passou a vivenciar coisas que o trabalho como docente não havia lhe possibilitado. Ressalta, como exemplo, que o trabalho na gestão lhe permitiu entender o porquê que determinadas políticas não se efetivam no “chão da escola”. Para ele, a comunidade escolar é desconsiderada pela Seduc-SP na formulação das propostas que interferem diretamente em seu cotidiano.

Quando você vai trabalhar em outras áreas da educação, você percebe isso. Por isso que muitas coisas não se efetivam na prática, no chão da escola. Porque as pessoas são desconsideradas. Esses membros da comunidade são desconsiderados. Então, é importante você vivenciar tudo isso. Ter a possibilidade de vivenciar outros aspectos que não só a sala de aula (André).

No início de 2022, após quase duas décadas de atuação como professora, Nédia foi convidada a assumir a vice direção, afirma que é um desafio, que não sabia se seria capaz, mas acabou gostando do trabalho. No mesmo sentido apontado por André, ressalta que a gestão lhe permite vivenciar novas experiências na escola, o que traz novos aprendizados. Destaca que atuando na gestão é possível ter um contato maior com as particularidades dos alunos.

Nos últimos seis anos, Maria Solange está atuando na gestão escolar. Quando a diretora de sua escola se aposentou, atuou como diretora designada por cerca de dois anos, até que um

novo diretor assumisse a função e depois continuou como vice-diretora. Relaciona o fato de estar na gestão com o “caminhar na carreira”. Por conta de sua formação e atuação na docência achou que tinha perfil para a função, sentiu-se preparada e desafiada.

A gestão escolar enquanto um elemento da docência, que possibilita o “caminhar na carreira”, movimentar-se, vivenciar novos desafios, experienciar *novos territórios*, é avaliado por Regina, que também já ocupou funções na gestão escolar, como algo positivo:

Eu acho que é um elemento legal essa coisa do coordenador na rede estadual, ele é um elemento da carreira. Você pode estar coordenador e deixar de ser coordenador, tem gente que critica isso. Eu acho que é um elemento que permite um pouco esse movimento, porque o movimento também de você ocupar diferentes funções na escola te ajuda a se olhar, essa coisa do espelho. Então quando você ocupa a vice direção, quando você ocupa a coordenação e eu tive essas oportunidades também; ou quando você ocupar espaços de formação...(Regina).

A possibilidade de vivenciar novas experiências estando gestor, é visto pelos professores participantes como um aspecto positivo da carreira docente. Maria Solange e Regina, que estão próximas à aposentadoria, foram se constituindo professoras também em meio à atuação político-sindical. Ambas já participaram ativamente do sindicato de professores, chegando a ocupar cargos na gestão sindical. Regina também teve uma atuação partidária, foi vereadora e Secretária Municipal da Assistência Social.

Alguns aspectos das biografias dos professores colaboradores desta pesquisa não diferem muito de tantos outros professores brasileiros (Gatti, *et. al.*, 2019) e oriundos dos demais países da América Latina e Caribe (Vaillant; Rossel, 2006). Por exemplo, em geral, são professores que cursaram a educação básica em escolas públicas, filhos de pais que possuem pouca ou nenhuma escolarização e oriundos de famílias sem grandes recursos financeiros. Por isso também que é possível falar em (entre)cruzamentos das histórias de vida dos professores.

As histórias de vida são individuais, mas as trajetórias de vida-formação-profissão (entre)cruzam-se, uma vez que são mediatizadas pelo contexto social, político, econômico, cultural etc. As trajetórias de vida-formação-profissão são singulares e coletivas ao mesmo tempo. Amarílis, André, Célia, Nédia, Maria Solange e Regina trazem consigo as histórias e as trajetórias de muitos outros professores, sobretudo aqueles que vivenciam ou vivenciaram o magistério na rede estadual paulista. Que muitos possam se reconhecer nessas vozes e sejam atravessados por elas!

7 O ESPELHO DO MAGISTÉRIO E OS TERRITÓRIOS DA PERMANÊNCIA

Não há homem ou mulher que por acaso não se tenha olhando ao espelho e se surpreendido consigo próprio. Por uma fração de segundo a gente se vê como a um objeto a ser olhado. A isto se chamaria talvez de narcisismo, mas eu chamaria de: alegria de ser. Alegria de encontrar na figura exterior os ecos da figura interna: ah, então é verdade que eu não me imaginei, eu existo.

Clarice Lispector

Neste último capítulo, analiso os sentidos atribuídos pelos professores à sua permanência na docência pela ação metafórica de *olharem-se no próprio espelho*, de forma narrativa. Para melhor organização e apresentação daquilo que foi possível compreender e interpretar a partir das narrativas, dividi este capítulo em três partes levando em consideração o agrupamento das unidades de análise temáticas (UATs) identificadas.

Na primeira, analiso os *territórios árdus*, ou seja, considerarei aqueles aspectos que podem dificultar a permanência do professor na profissão. Utilizo a nomenclatura genérica de *desafios* para fazer referência a estes elementos dificultadores da permanência. Conforme busquei elucidar ao longo dos capítulos anteriores, a profissão docente, desde sua constituição, passa por inúmeros desafios e a experiência de ser professor na escola pública paulista está imersa neles. Assim, acredito que seja importante analisar como os professores os tem vivenciado cotidianamente, seja a partir do reconhecimento de que eles se fazem presentes e/ou das formas de enfrentamento encontradas. Isso nos permite compreender *como, de que forma* os professores permanecem no magistério realizando um bom trabalho, apesar dos desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Na segunda, busquei apresentar a existência da intenção de desistir da carreira em algum momento da trajetória profissional dos professores. Mesmo entre professores que são aparentemente realizados com a profissão, reconhecidos pelos pares como bons professores e comprometidos com a docência, também existiu a intenção de abandono do magistério. Julguei que este é um aspecto importante a ser elucidado, uma vez que os fatores que se mostraram relevantes para a não desistência, também se configuram como importantes elementos de sustentação na docência.

Na terceira parte, para encerrar o capítulo, proponho uma espécie de síntese argumentativa da tese. Os sentidos atribuídos à permanência na docência são individuais e subjetivos, decorrem em grande medida das histórias de vida e das experiências vivenciadas nas diferentes trajetórias de vida-formação-profissão. Mas, ao mesmo tempo, (entre)cruzam-se e possuem características semelhantes. Assim, optei por apresentar os sentidos da permanência a partir de dois movimentos: das regularidades constantes nas UATs *ingresso no magistério*,

formação docente, escola pública e relações interpessoais; e dos aspectos singulares constitutivos do *eu-professor(a)* presentes em cada uma das histórias de vida e das experiências individuais.

7.1 PISANDO EM TERRITÓRIOS ÁRDUOS: ENTRE A DESISTÊNCIA E A PERMANÊNCIA

Embora não tenha sido o foco deste estudo, pesquisas apontam que alguns dos desafios que emergiram das narrativas podem ser causadores de insatisfação, incômodo, sofrimento, *burnout*, adoecimento, absenteísmo, mal-estar etc. (Jesus, 1996; Lapo, 1999; Lemos, 2009). Por outro lado, no exercício de buscar os *indícios*, as *pistas* e os *sinais* (Ginzburg, 1989) dos sentidos da permanência, percebi que alguns elementos que compõem o cotidiano do trabalho do professor possuem um duplo papel na trajetória profissional. Ao mesmo tempo em que se configuram como aspectos desafiadores ao trabalho docente, podem exercer um papel de motivação e sustentação na docência. Isso está bastante relacionado às histórias de vida, às experiências vivenciadas, ao contexto e às concepções políticas, sociais, de escola, de estudante etc. Assim, os desafios e aborrecimentos cotidianos são entremeados por experiências prazerosas que dão sentido à docência e contribuem para a permanência do professor na profissão. Por possuírem este duplo papel, estão no limiar *entre a desistência e a permanência*, pois podem favorecer um e/ou outro.

É importante ressaltar que, assim como o fato de *gostar de ser professor*, a felicidade⁵⁷ no exercício do trabalho têm um peso significativo para a permanência na docência (Rebolo; Bueno, 2014). Mas, não necessariamente, o professor permanece na docência porque é feliz e satisfeito com o trabalho, não existe uma correlação direta. Alguns estudos (Freitas, 2017; Lapo, 1999; Lemos, 2009) sobre o abandono da carreira docente, por exemplo, revelaram que existe um *abandono em serviço* ou *abandono tácito* das atividades docentes como forma de permanência no cargo e que, em muitos casos, precede o pedido de exoneração. Portanto, existe uma dimensão da permanência a qual denomino de *permanecer em estado de insatisfação*, o que pode causar descomprometimento com o trabalho realizado, absenteísmo ou mesmo afastamentos por motivos de saúde. Este não é o caso dos professores participantes desta

⁵⁷ O entendimento deste conceito está em consonância com Rebolo e Bueno (2014, p. 324), para quem a felicidade é um “bem-estar subjetivo, está relacionada à satisfação em diversos domínios da vida, aos estados emocionais positivos e à quase ausência de estados depressivos ou de ansiedade, decorrentes da avaliação que cada pessoa faz de suas vivências [...] a felicidade relacionada ao trabalho docente será obtida quando for positivo o resultado da avaliação que o professor faz de si próprio, como trabalhador, e das condições existentes para a realização do seu trabalho”.

pesquisa, pois ainda que relatem os desafios, as insatisfações com o magistério e até o desejo de abandono da docência, são reconhecidos por seus pares como sendo comprometidos no trabalho. Além disso, alguns abertamente se declaram felizes na profissão e/ou com orgulho da sua trajetória profissional. Inclusive, entre as duas professoras que estão prestes a se aposentar existe o desejo de continuar trabalhando na área da educação, ainda que não necessariamente em sala de aula.

A partir da análise das narrativas identifiquei cinco UATs relacionadas aos desafios da docência: *ingresso no magistério*, *formação docente*, *condições de trabalho*, *escola pública* e *estudantes*. O *ingresso no magistério* faz referência a duas dimensões distintas: às formas de ingresso na profissão (contratação temporária e concurso público) e os primeiros anos da docência enquanto uma das fases mais desafiadoras na carreira do professor. A *formação docente* diz respeito à formação inicial e à continuada. Analiso a percepção dos professores sobre a formação inicial experienciada e a relação com o exercício da docência, especialmente nos primeiros anos. A formação continuada faz referência às dimensões individual e coletiva, com destaque para os desafios em torno das formações que ocorrem – ou deveriam ocorrer – em âmbito escolar.

As *condições de trabalho* referem-se às condições objetivas e materiais experienciadas nas escolas. Como aspectos regulares, encontra-se a remuneração, a jornada de trabalho e o plano de carreira. E, como aspectos irregulares, o amparo à saúde do professor e o número de estudantes por turma. A *escola pública* comparece nas narrativas a partir de duas dimensões: objetiva e subjetiva. As condições objetivas estão relacionadas às insatisfações com a docência, enquanto que as subjetivas podem se configurar tanto como aspectos dificultadores ao trabalho quanto aqueles que trazem um sentido prazeroso à docência. O mesmo ocorre em relação aos *estudantes*. Ao mesmo tempo em que as narrativas trazem aspectos desafiadores ao trabalho docente, este é motivado, em grande medida, pelo relacionamento e convivência com os alunos.

7.1.1 Ingresso no magistério

[...] a minha cabeça pirou, porque se eu fosse e levasse a família, com o meu salário, eu não ia conseguir sustentar a todos. E o lugar que eu fui, também, era um bairro rural, praticamente uma favela, não tinha asfalto, era muito longe. Então, era muito desgastante. Eu fiz uma escolha muito difícil para mim, mas que, na época, eu julguei que era o melhor para as minhas filhas, principalmente para as minhas filhas. Meu marido estava desempregado e nós até iríamos a família toda, juntos. Mas ele conseguiu trabalho nas vésperas de eu ir.
(Nédia)

O primeiro ano no estado é terrível, é um impacto muito grande, assim, na sua vida pessoal, na sua vida profissional.
(André)

O ingresso dos professores nas escolas dos sistemas e redes de ensino públicas deve ocorrer por meio de concurso público de provas e títulos. Essa é uma das ações necessárias à valorização do magistério prevista na Constituição Federal de 1988 (CF/88, inciso V) e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96, art. 67, inciso I). A contratação temporária pode ser realizada como medida de caráter emergencial. No entanto, conforme demonstrei no capítulo três, muitos estados e municípios têm feito uso cada vez mais frequente de processos seletivos destinados à contratação temporária, inclusive o estado de São Paulo.

A reiterada contratação temporária – e precária – de professores contraria, portanto, preceitos legais que estabelecem a contratação por meio de concurso público como forma de valorização do magistério. O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) estabeleceu que 90% dos profissionais do magistério da educação básica deveriam ocupar cargos de provimento efetivo até 2017 (Brasil, 2014). Mas, no estado de São Paulo, em 2021, o percentual de professores concursados, efetivos e/ou estáveis era de 54.5% do total de professores, enquanto os contratados eram de 45.5% (Brasil, 2021). O último concurso público realizado para provimento de cargo de PEB II ocorreu em 2013⁵⁸.

Embora os professores colaboradores desta pesquisa sejam concursados, quatro deles iniciaram a carreira como professores contratados: Amarílis, Célia, Nédia e Maria Solange. Ainda na graduação, Amarílis e Célia já ministravam aulas em caráter de substituição. Amarílis e Nédia demoraram para se efetivar. Enquanto Nédia trabalhou por uns cinco anos como professora contratada à espera de um concurso, Amarílis trabalhou cerca de oito anos. É sabido que a contratação temporária estabelece vínculos profissionais bastante precários.

É comum que jovens recém-egressos dos cursos de licenciaturas iniciem a carreira docente como professores contratados. Nesta condição, ficam submetidos a condições precárias de trabalho, não possuem salário fixo e vivem em situação de constante insegurança econômica e profissional. Ao final do período letivo ou de substituição não sabem quando e nem se vão conseguir atribuir aulas novamente. Também ficam excluídos de alguns direitos trabalhistas restritos aos professores efetivos e possuem alta rotatividade nas unidades escolares, o que dificulta a criação de vínculos com a comunidade (Barbosa, *et. al.*, 2020; Oliveira, 2021; Silva,

⁵⁸ No dia 09 de maio de 2023, a Seduc-SP publicou um edital de realização de concurso público visando preencher 15.000 vagas do cargo de professor do ensino fundamental e ensino médio.

2021). A pesquisa de Rebolo e Bueno (2014) sobre bem-estar docente revelou que o grupo de professores que se declarou feliz no trabalho era composto majoritariamente por efetivos e que cumpriam jornada de trabalho em uma única escola. Já entre o grupo de professores infelizes, predominou aqueles que tinham vínculos como eventuais ou substitutos e que trabalhavam em três ou quatro escolas.

Os recém-egressos dos cursos de licenciatura, além das condições precárias de trabalho impostas pela contratação temporária, estão experienciando uma das fases mais desafiadoras da carreira do professor, que implica no contato inicial com a complexidade que envolve a profissão (Huberman, 2007). É amplamente divulgado pelas pesquisas que o professor em início de carreira é mais propenso a abandonar o magistério (OCDE, 2006) e esses dois elementos podem interferir diretamente para que isso aconteça. A contratação temporária é, portanto, um fator que dificulta a permanência do professor na profissão. Ao se ver diante de insegurança financeira e imerso nos desafios iniciais da carreira, a busca por uma outra colocação no mundo do trabalho, mais rentável e segura, passa a ser uma opção aventada pelo professor iniciante. A professora Amarílis, por exemplo, antes de se efetivar, cogitou desistir da docência, tendo inclusive iniciado uma graduação em Direito.

Um traço bastante marcante da rede estadual paulista é a segmentação da categoria docente, dez no total, representadas pelas letras A, F, I, L, N, O, P, R, S e V. A categoria A representa os professores efetivos enquanto que as demais dividem-se entre professores que adquiriram estabilidade por força de lei e professores eventuais que possuem contrato temporário. Essa divisão da categoria docente dificulta as formas de organização e mobilização coletiva, uma vez que as pautas de reivindicações sindicais também são segmentadas, o que diminui a força e o poder de negociação com o Estado (Barbosa *et. al.*, 2020).

Um outro elemento acerca do ingresso no magistério que me despertou a atenção nas narrativas diz respeito à efetivação do professor mediante concursos públicos centralizados e regionalizados. Nos concursos centralizados, os professores são classificados em uma única lista e podem assumir cargo em qualquer uma das escolas vinculadas às 91 Diretorias de Ensino (DE) do estado de São Paulo. Já nos concursos regionalizados, o professor é classificado na lista da DE em que optou por se inscrever. Estes últimos foram os concursos mais recentes, Amarílis se efetivou em um destes e atribuiu aulas na DE da cidade em que reside. André, Célia e Nédia se efetivaram em concursos centralizados, mas Célia e Nédia não conseguiram atribuir aulas na cidade em que residiam e ainda residem.

Uma boa parte da narrativa de Nédia é dedicada às dificuldades pelas quais passou no período em que teve que se mudar de cidade para conseguir se efetivar deixando para trás o

marido e as duas filhas pequenas. Nédia assumiu cargo na DE – Região de Atibaia e viajava todos os finais de semana. Narra que as filhas choravam muito aos domingos à noite, quando tinha que ir embora, agarravam-se a ela e a própria Nédia viajava chorando boa parte do percurso. A filha mais nova enfrentou problemas emocionais por conta da situação que resultou em patologia dermatológica. Ela conta que foi um período traumatizante na sua vida:

Foi muito difícil, foi traumatizante. Até hoje eu passo em frente à rodoviária e me dá arrepio. Chegou uma época que eu estava sentindo ânsia de vômito, tremedeira. Dava impressão de que um lado do meu rosto estava paralisando, mas era o pânico do ônibus. Eu estava tendo Síndrome do Pânico e não estava sabendo, de eu ter que ir, largar tudo ali...será que vai ficar tudo bem? Será que quando eu voltar vai ter alguma surpresa? Uma surpresa negativa? Passa um monte de coisa na cabeça depois que a gente é mãe. A gente se apegue mais. (Nédia)

Além das dificuldades pessoais e emocionais, Nédia conta que financeiramente não compensava e que foi mesmo para “segurar o cargo”, porque com o seu salário pagava uma pessoa para cuidar da casa e das filhas, comprava as passagens de ida e volta aos finais de semana, custeava as despesas em Atibaia e não sobrava mais nada. No ano seguinte, conseguiu remoção para Maracá e pôde compor parte de sua jornada de trabalho com aulas atribuídas na Diretoria de Ensino - Região de Presidente Prudente (DERPP). Ficava fora de casa três dias na semana, o que já melhorou a situação.

Depois foi se aproximando, viajava, mas podia voltar para casa todos os dias. Conseguiu remoção para Taciba e, depois, pelo artigo 22 da Lei Complementar n. 444 de 27 de dezembro de 1985 (São Paulo, 1985) conseguiu atribuir aulas em Pirapozinho, até que conseguiu remoção para a DERPP. Já a situação de Célia foi um pouco mais confortável, porque, inicialmente, atribuiu aulas na cidade de São Paulo, mas conseguiu logo no primeiro ano fazer uso do chamado “artigo 22” e pôde ficar na DERPP, trabalhando nas cidades da região. Permaneceu assim por uns quatro anos até que finalmente conseguiu aulas em escolas de Presidente Prudente.

André também foi aprovado em um desses concursos centralizados, mas conseguiu assumir cargo efetivo em uma escola localizada na sua cidade de residência, o que foi um fator de motivação para a permanência no cargo: “Então, eu não fiz aquele processo que geralmente acontecia de o professor assumir em São Paulo, em outro lugar, ficar um tempo, depois vir por remoção. Então, isso me motivou a continuar” (André). Diante dos desafios vivenciados no início da docência, se lembrava dos amigos que ingressaram longe de suas cidades de origem e sentia uma espécie de “obrigação moral” de não desistir: “Enquanto alguns amigos meus ingressaram em São José dos Campos e São Paulo e ficaram anos lá e nunca retornaram, não

conseguiram a remoção, eu me senti na obrigação moral de tentar, de continuar” (André).

As situações vivenciadas por André, Célia e Nédia levam-me a inferir que os concursos centralizados impõem dificuldades para a permanência do professor na profissão. Pelo contrário, efetivar-se em escolas localizadas na cidade de residência ou na região, pode exercer um papel motivador para a permanência na docência, como foi o caso de André. Nédia afirma que pensou várias vezes em desistir e, para não desanimar, se apegou bastante ao trabalho. Ela recebia o apoio da mãe que não queria que ela desistisse por causa da instabilidade na situação empregatícia do marido: “A minha mãe me apoiou muito, porque ela não queria que eu desistisse porque meu marido não tinha emprego fixo. Ele trabalhou com a família a vida inteira, não deu certo. Aí ele arrumava um serviço, às vezes, não dava certo, arrumava outro” (Nédia).

Nédia não desistiu, mas poderia tê-lo feito. No entanto, quantos outros professores que, experienciando dificuldades semelhantes, não desistiram? Talvez não desistiram necessariamente da docência, mas do cargo efetivo, o que implica na continuidade da manutenção de vínculos trabalhistas precários. Além disso, a rotatividade de professores nas escolas ocasionada, dentre outros fatores, pelos processos de remoção dificulta a implementação de políticas educacionais (Esteve, 1999; Oliveira, 2004) e a criação de vínculos do professor com a comunidade escolar e vice-versa.

Outro aspecto que me parece bastante relevante sobre o ingresso no magistério e que pode dificultar a permanência na profissão é a situação do professor em início de carreira, apontado como uma das fases mais desafiadoras do ciclo profissional docente (Huberman, 2007). Esse momento foi descrito por André como um período bastante complicado na sua trajetória profissional:

O primeiro ano no estado é terrível, é um impacto muito grande, assim, na sua vida pessoal, na sua vida profissional. Por quê? Eu já tinha uma experiência nesse projeto: eram alunos carentes, alunos de escola pública, mas o contexto da escola pública te traz desafios. Muitas vezes, por exemplo, a gente... é algo muito complexo falar de indisciplina, pois, muitas vezes, esse aluno que está no projeto, numa atividade recreativa ali, ele não traz os mesmos desafios do que quando ele está dentro de uma sala de aula. Sala de aula superlotada, sem estrutura, os alunos, muitas vezes, não querem ficar ou a própria escola não dá condição para que ele permaneça. Então foi um grande desafio e eu ingressei numa escola que, até então, era uma das escolas maiores de [Presidente] Prudente [...] Então, uma escola muito grande com muitos desafios de indisciplina, de estrutura, de organização da escola, porque era uma escola que tinha muitos professores, muitos funcionários e gerenciar tudo isso é muito difícil (André).

Apesar de ter trabalhado com jovens em situação de vulnerabilidade em um projeto social durante toda a graduação, André ressaltava que o contexto da escola pública impõe desafios para o professor: indisciplina, sala de aula lotada e sem estrutura, dificuldade da escola ser um lugar onde o aluno queira permanecer. Ao contexto citado por André soma-se, muitas vezes, a inexperiência do professor e o fato de muitos ingressarem em escolas “com muitos desafios” (André), aquelas onde os professores mais experientes não quiseram atribuir aulas e onde “sobram” vagas.

Huberman (2007) ressaltava que o professor em início de carreira se vê em meio a um “choque de realidade”, deparando-se com situações complexas que envolvem o exercício da docência e sem saber lidar muito bem com isso. Esse autor ressaltava a distância entre aquilo que foi idealizado e a realidade cotidiana da sala de aula, elemento que também comparece nas pesquisas brasileiras sobre o abandono docente (Lemos, 2009; Paz, 2013), sendo que a distância entre a formação inicial e a realidade do trabalho docente (Silva, 2018b) exerce um papel agravante. Huberman (2007, p. 39) ainda menciona “a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.”

As dificuldades inerentes aos primeiros anos da docência não é uma especificidade da trajetória profissional do professor André e nem mesmo do magistério, haja vista que iniciar uma nova profissão quase sempre traz desafios a serem superados. Mas, no caso da docência, um fato importante a se considerar é que o professor em início de carreira é mais propenso a abandonar a docência (OCDE, 2006). Apesar de as pesquisas assim o demonstrarem, faltam políticas de inserção profissional que amparem o professor em início de carreira. Isso poderia ser viabilizado, por exemplo, mediante um programa de acompanhamento e suporte de um professor mais experiente de forma direcionada. O próprio André, em uma fala propositiva expõe algo sobre o tema:

Talvez um professor já no final de carreira poderia, por exemplo, ser utilizado para formação de outros professores. Utilizar a sua experiência, utilizar as suas vivências para se trabalhar com formação de outros professores, com preparo de outros professores. E isso é desconsiderado muitas vezes (André).

Nas escolas, existe a figura do professor coordenador que teoricamente cumpriria essa função, no entanto, são tantas as demandas colocadas a esse profissional que, muitas vezes, o acompanhamento pedagógico dos professores fica em segundo plano. Ainda que sem aprofundarem muito neste aspecto, Amarílis e Célia mencionam que, no início de suas

respectivas carreiras, contaram com suporte de outras professoras e gestoras e que isso foi algo positivo em suas trajetórias profissionais.

Amarílis começou a ministrar aulas como professora substituta ainda na graduação e não ressalta as dificuldades dos primeiros tempos, pois narra que teve o auxílio de sua tia que também era professora de História e compartilhava materiais, a orientava e com quem realizou estágio durante a graduação. Além disso, uma coordenadora a auxiliava em suas dúvidas:

Eu falei assim: '[nome da coordenadora], o que que eu vou fazer?' 'Prepara aula. Sua aula tem 50 minutos, prepara a aula para uma hora e meia, porque você nunca, nunca sabe. Cada sala é de um jeito, você pode programar uma coisa e se sobrar tempo você está lascada, porque aí você não consegue controlar a sala'. E ela me ensinou muita coisa, muita coisa. E eu fui aprendendo [...] (Amarílis).

Já Célia ressalta que contou com o auxílio da diretora na escola em que ingressou como professora efetiva no primeiro ano:

[...] eu falo que eu fui muito premiada ao longo dos anos, com diretoras maravilhosas, que eu não tenho nem o que reclamar. Então, a diretora me ensinou muito. Eu lembro que falei para ela: 'Eu não sei nem preencher caderneta, eu nunca preenchi caderneta na minha vida.' 'Não seja por isso!' Me explicou como funcionava e eu fui fazendo. Conforme tinha alguns ajustes, ela ia fazendo (Célia).

As políticas educacionais deveriam contemplar programas de acolhimento e suporte para com o professor iniciante. É preciso pensar em ações que minimizem as dificuldades do professor em início em carreira como forma também de enfrentar os altos índices de abandono da docência, especialmente grave na rede estadual paulista há décadas (Lapo, 1999; Pagani, 2019). Como exemplo, podemos citar essa espécie de “mentoria” realizada por professores mais experientes das próprias escolas, conforme propõe o professor André.

Além de ser uma forma de oferecer suporte ao professor em início de carreira, isso também representa uma valorização do professor experiente que assumiria um papel de co-formador, mas sem que isso implicasse em sobreposição ou acúmulo de horas trabalhadas, obviamente. Em sua narrativa, Regina, que está prestes a se aposentar, menciona que se houvesse um programa desse tipo adiaria sua aposentadoria: “Falando tranquilamente, se começasse amanhã um projeto assim: ‘olha, você quer ficar como co-formadora trabalhando 20 horas em sala e as outras’... toparia tranquilamente, ficaria mais tempo [...]” (Regina).

7.1.2 Formação Docente

quando eu comecei a dar aula, eu também tentava reproduzir aquilo que eu vivenciei.
(André)

Apesar de ser um curso de licenciatura, ele pensa sempre que ele está formando futuros pesquisadores, e os professores da educação, um pouco mais preocupados com a formação de futuros professores.
(Maria Solange)

A faculdade é muita teoria, com uma base científica, a faculdade fez a minha formação, mas para lidar com vidas aqui dentro, isso foi a experiência do dia a dia.
(Nédia)

os processos coletivos da escola são um verdadeiro martírio para os professores, nós não conseguimos garantir que o processo de formação coletiva que é, que faz parte da formação do professor no local de trabalho, seja algo no qual o professor se sinta pertencente àquilo, que aquilo crescente, então acho que nós vivemos esse momento grave.
(Regina)

Os excertos anteriores ilustram alguns elementos complexos que dizem respeito à formação de professores. Sobre os primeiros anos de exercício da docência, abordado no item anterior, um aspecto importante a ser considerado é a formação docente, que tanto pode contribuir para a superação dos desafios a serem enfrentados como se configurar em mais um a ser superado. Não há dúvidas de que uma formação inicial fragilizada, para além dos diversos problemas relacionados à qualidade da educação, torna ainda mais complexo para o professor o exercício do magistério nos primeiros anos, o que pode ser um dificultador para a permanência na profissão.

André analisa que sua prática pedagógica no início da docência era muito atrelada às experiências que havia vivenciado enquanto estudante da educação básica: “quando eu comecei a dar aula, eu também tentava reproduzir aquilo que eu vivenciei. Então eu queria aplicar provas, eu queria aplicar trabalhos, mesmo que o trabalho fosse de uma regra de uma modalidade esportiva, o aluno chegava com a cópia” (André).

A situação vivenciada por André tem sido apontada como algo bastante complexo na formação de professores, quer dizer, apesar de ter se formado em um curso de Licenciatura, que deveria muni-lo de ferramentas para o planejamento e execução das aulas, sua prática estava bastante vinculada às suas experiências como estudante da educação básica. Segundo pesquisadores (Marcelo Garcia, 2010; Tardif, 2013) isso está relacionado ao fato de que enquanto estudantes passamos um longo período da vida observando o trabalho de nossos professores, ainda que isso ocorra de forma inconsciente.

Assim, enquanto estudantes, desenvolvemos crenças sobre o ensino e a aprendizagem; e as experiências e memórias da escola e de antigos professores tendem a influenciar a prática pedagógica, a forma de ser e estar na profissão, seja a partir de modelos que desejamos repetir ou evitar. Esse aspecto torna bastante nítido o entrelaçamento entre as dimensões pessoais e profissionais do professor, constituindo o que denominei de *eu-professor(a)*. É comum que ingressemos nos cursos de formação inicial com crenças prévias e arraigadas sobre o ensinar e o aprender (Marcelo Garcia, 2010). Na narrativa de Amarílis fica explícito que ela buscou se inspirar em seus ex-professores, principalmente sua tia, também professora de História:

E eu fiz estágio na escola que eu estudei a vida inteira e nas aulas da minha tia (risos) [...] Então, assim, me ajudou muito os exemplos dela. Como aluna, eu observava uma coisa, agora como professora, eram outras coisas que eu ia observar. Então, eu me atentei a muitas coisas, a muitas dicas que ela dava, muitas coisas de aula que ela passou para mim, sabe? E que ela me ajudou. Então, assim, muito material. Então, assim, ajudou muito mesmo, muito. (Amarílis).

Ao narrar o período em que realizou estágio, Amarílis nos reporta à constatação de que, enquanto estudantes, observamos de forma “não dirigida” o trabalho dos nossos professores (Marcelo Garcia, 2010). Isso fica evidenciado na passagem “Como aluna, eu observava uma coisa, agora como professora, eram outras coisas que eu ia observar” (Amarílis). Percebe-se que enquanto estudante já estava atenta às práticas da tia-professora, mas na condição de professora em formação houve uma mudança no olhar, pois a observação se tornou “mais dirigida”.

Embora os professores da educação básica sejam apontados como os grandes influenciadores da prática pedagógica do futuro professor, Amarílis relata que também busca inspiração nas aulas de um professor que teve durante a graduação: “eu sempre me inspirei nele. Eu queria dar aula igual a ele, eu falava, ‘queria dar aula igual a ele’”. Esse professor, além de atuar no ensino superior, também ministrava aulas na educação básica e isso, para ela, era um diferencial nas aulas que ele ministrava.

Apesar de avaliar que sua prática pedagógica no início da docência estava bastante vinculada às experiências vivenciadas enquanto estudante da educação básica, André relata que com o tempo passou a questioná-las e acredita que ter cursado Pedagogia exerceu importante papel para esses questionamentos propiciando mudanças positivas em seu fazer docente. A questão do planejamento de aula, por exemplo, foi algo que só passou a considerar um aspecto importante tempos depois de ter ingressado no magistério:

E aí você já começa a ver a necessidade de realizar algumas coisas, por exemplo, planejamento de aula. Quanto mais você planeja sua aula, quanto mais você se cerca de quais recursos você vai utilizar, o tempo, as atividades, melhor você tem a possibilidade de a aula sair. Você vai conseguir controlar muito melhor algumas questões que interferem na aula. Então, você já começava a vivenciar algumas coisas nesse sentido. Que, muitas vezes, eu não considerava, e que eu fui considerar só tempos depois. Então, hoje eu acho que eu preparo melhor as minhas aulas do que quando eu comecei a minha carreira [...] Talvez, seja por isso que as aulas são melhores hoje do que eram no passado (André).

André assumiu cargo de professor efetivo na rede estadual em 2006 e, em 2008, conforme expus no capítulo cinco, iniciou-se a implementação do currículo oficial do estado de São Paulo. Em relação ao componente curricular de Educação Física, ressalta que esse currículo trouxe novos elementos para os quais não estava preparado para lecionar, como por exemplo, danças, lutas, atividades rítmicas. Além disso, trazia propostas de atividades contextualizadas aliadas à leitura de textos, análise de imagens etc.

Em sua formação inicial, André analisa que o curso de Educação Física era muito voltado à esportivização, ou seja, o estudo de modalidades esportivas ocupava um grande espaço na estrutura curricular. Então, ressalta que trabalhar com o currículo estadual foi e ainda é um grande desafio:

Naquela época, o curso de Educação Física ainda era muito voltado à esportivização, as disciplinas dos esportes tinham uma carga horária muito maior do que outras relacionadas às práticas corporais. Então, por exemplo, eu tive basquete em duas oportunidades na faculdade e dança eu só tive seis meses. Então, isso foi um desafio. Eu enxerguei muito essa dificuldade com a implantação do currículo em 2008 porque o currículo veio com uma perspectiva de trazer, até então, práticas corporais que não pertenciam a um ambiente escolar. Então era dança, lutas. Eram modalidades individuais, muita leitura de textos, análise de imagens e a faculdade, a universidade, não me deu essa bagagem para poder trabalhar e nem a formação continuada dos professores que teoricamente temos direito, mas que não acontece a contento. Então, ela falhou um pouquinho nisso daí. Então, comecei ver esse choque de realidade quando você chega na escola pública [...] Eu só tive esporte na minha escolarização básica, na própria faculdade se valorizava muito essa questão só do esporte e na própria escola você tem lá uma quadra que está lá demarcado o que? As linhas das modalidades. Então, o professor tem que inovar para tentar trazer para a realidade da escola algo, aquilo que ele não teve. Nos primeiros anos, eu não consegui muito isso. Eu ficava muito refém daquilo que eu sabia fazer, que era confortável para mim e depois eu fui desafiado a trazer coisas novas. Considerar outras práticas corporais, por exemplo, que, até então, eu não tinha ministrado aos alunos ou possibilitado aos alunos (André).

André traz à tona um elemento bastante discutido no campo da formação de professores que é a distância entre os currículos dos cursos de formação e os existentes nas redes e sistemas

de ensino de educação básica, onde os professores em formação irão atuar. Ressalta que o curso de Pedagogia o auxiliou a superar os desafios relacionados ao currículo estadual, pois “me fez enxergar outras possibilidades” (André).

Célia, que também é professora de Educação Física e estudou na mesma instituição que André, avalia que:

É um curso, vamos dizer... 50%. Quando você chega lá na realidade mesmo é muito diferente [...] Aqui tinha alguns professores que eram preocupados com isso e, como eu queria ser realmente docente, então, eu me preocupava com isso. A questão também do meu TCC foi nessa área. O desenvolvimento da criança, tudo mais, na escola. Mas, sabe assim? Você vê que tem bastante coisa ainda para você desenvolver quando você realmente chega na escola para dar aula. Não, não vejo, assim... fica faltando ainda bastante coisa, pelo menos na minha época ficava faltando (Célia).

Ter trabalhado como professora substituta foi algo que a auxiliou em sua formação, principalmente quanto ao relacionamento com os alunos: “Eu falo que o que me ajudou muito foram as aulas que eu peguei como substituição [...] isso me deu uma bagagem muito boa no trato com os alunos [...] essa parte de substituição, vamos dizer, foi o meu melhor estágio com eles” (Célia). No excerto anterior da narrativa de Célia, na passagem “tinha alguns professores que eram preocupados com isso”, aparece menção à dicotomia existente nos cursos de licenciatura entre as chamadas disciplinas da parte específica e da parte pedagógica, elemento que também é bastante discutido no campo da formação de professores. Maria Solange fala sobre isso de forma mais explícita:

Eu vou falar do curso de matemática que eu fiz na FCT, Unesp. Havia um certo pré-conceito: o professor da específica estava formando futuros pesquisadores. Apesar de ser um curso de licenciatura, ele pensa sempre que ele está formando futuros pesquisadores, e os professores da educação, um pouco mais preocupados com a formação de futuros professores (Maria Solange).

Na narrativa de Nédia, que cursou Geografia na Unesp, também aparece menção a essa dicotomia. Para ela, o curso foi muito bom no sentido de prepará-la cientificamente, teoricamente. Mas ressalta que não a preparou para o cotidiano da sala de aula e o enfrentamento dos problemas reais. Ela destaca que esse aprendizado adveio da experiência, conceituada a partir de duas dimensões: a experiência adquirida na prática e que se dá ao longo do tempo; e a experiência compartilhada com os pares.

Um curso como o da Unesp me deu uma bagagem muito grande. Mas, por outro lado, uma bagagem científica, porque uma bagagem na sala de aula, de enfrentar problemas reais, isso eu não tive. Isso só foi no dia a dia mesmo, no

conhecimento, na experiência. Ensinar a dar aula, e controlar uma sala de aula, administrar o tempo dentro de uma sala de aula é importante, não deixar o aluno ocioso... Então, tudo isso eu aprendi ali no dia a dia e com a experiência do dia a dia dentro da sala de aula. Então, só na experiência mesmo, só quando a gente vai mesmo para o campo de batalha que a gente acaba pegando essa experiência. A faculdade é muita teoria, com uma base científica, a faculdade fez a minha formação, mas para lidar com vidas aqui dentro, isso foi a experiência do dia a dia. É uma faculdade que é a faculdade da vida, da experiência. Não recebi diploma para isso, mas que me ajudou com a experiência, com o convívio com outros colegas mais experientes, trocas de experiências, o que dá certo para um, o que dá certo para você... A gente vai absorvendo tudo isso e coloca em prática. E só o tempo é que vai ensinando (Nédia).

A dicotomia existente nos cursos de formação de professores entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos possui raízes históricas que remetem ao período de surgimento das licenciaturas em nível superior, por volta dos anos 1930. Era comum que o magistério no nível secundário – para utilizar a nomenclatura do período –, fosse exercido por profissionais liberais e autodidatas. À formação de bacharéis nas poucas universidades existentes, acrescentou-se um último ano com disciplinas pedagógicas para que o graduando obtivesse também a licenciatura. Esse modelo ficou popularmente conhecido como “3+1” (Gatti, 2010) e enraizou-se nos currículos dos cursos de formação de professores possuindo ressonâncias até os dias atuais, conforme é possível perceber nas narrativas dos professores.

Considerando o período em que os professores colaboradores desta pesquisa eram estudantes em seus respectivos cursos de licenciatura, é possível afirmar que Maria Solange, Nédia e Regina formaram-se muito antes da publicação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, instituídas a partir da Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002⁵⁹. Já André e Célia cursaram a graduação concomitantemente à entrada em vigor desta Resolução e Amarílis um pouco depois.

Essa normativa estabelecia que “a prática deveria estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (Brasil, 2002), e preconizava “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (Brasil, 2002). No entanto, em que pese a necessidade das licenciaturas se adequarem a tais diretrizes a partir da sua entrada em vigência, Gatti *et. al.* (2019) avalia que essa proposta teve um alcance restrito, sem alterações no histórico predomínio da área disciplinar específica em detrimento da formação pedagógica

⁵⁹ Essa Resolução foi revogada pela Resolução CNE/CP 2/2015 que, por sua vez, recentemente, foi revogada pela Resolução CNE/CP 2/2019.

nos currículos dos cursos de Licenciatura. As narrativas de Célia, Maria Solange e Nédia parecem confirmar a avaliação de Gatti *et. al.* (2019).

Maria Solange e Regina defendem que o estudante de licenciatura precisa estar na escola, que a parceria universidade e escola básica necessita ser fortalecida. Maria Solange analisa que o estágio não é suficiente para se formar um professor: “Eu fiz estágio, mas o estágio só é pouco. Eu acho que o estágio tem que ter um olhar muito... Tem que ter uma parceria; tem que ter um olhar tanto da universidade quanto da escola, tem que existir. Porque o profissional é na escola que ele se forma” (Maria Solange). Ela afirma ter todo um cuidado para receber bem os estagiários na escola e que, muitas vezes, falta aos professores da educação básica, a noção de que eles também são formadores desses professores que chegam até a unidade escolar para estagiar.

Regina, ao falar sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica, programas do governo federal para a formação inicial de professores, ressalta que não se trata simplesmente de trazer o futuro professor para a escola, esse processo precisa ser mediatizado por reflexões que lhe permita entender o contexto da escola pública e os processos políticos de precarização que a atingem.

[...] é preciso ter um campo em torno do PIBID e da Residência [Pedagógica] que permita uma reflexão mais profunda sobre esse estar na escola, porque senão você corre o risco também de, às vezes, contaminar com uma dimensão que é a dimensão do que você está vivendo na escola, que é precarização, que é processo que esgota o professor. Mas, você precisa ter para o estudante, elementos para ele olhar aquilo como parte de uma política maior para ele entender quando ele estiver na escola também qual é o papel dele tanto dentro da sala de aula como no processo coletivo (Regina).

[...] é muito importante que quem está em formação venha para a escola, mas esse vir não pode ser o vir de senso comum, ele tem que ser um vir de vai e vem, de reflexão, de entender, porque senão ele vai ver o processo precarizado, ele não vai entender de onde está vindo isso e isso não forma nele elementos para ele agir tanto em sala de aula como fora de sala de aula, na luta continuada que ele vai precisar ter para continuar defendendo a profissão (Regina).

Regina também faz uma reflexão sobre a formação inicial “não dar conta de tudo” e de ser comum que os formandos experienciem um período de angústia e tensão ao final dos cursos:

Quando eu olho para trás e vejo a minha saída do magistério, eu lembro que eu terminei o magistério, como eu já fazia o primeiro ano aqui, eu lembro que estávamos assim já... E não era só eu, mesmo as outras pessoas já viviam um conflito com os professores do final do magistério porque na hora que você chega no final, você começa a ter aquela crise, que foi a mesma que a gente teve depois no final da nossa graduação. Aí, você olha para trás e fala ‘nossa,

eu sei, mas não sei. O que que eu sei? Isso aqui dá conta do que?’ Então, é um processo mesmo que eu acho que... e de novo em contato com os alunos no estágio, eu vi todo mundo vivendo esse conflito. É assim, eu entendo que a grande possibilidade da formação é essa possibilidade teórico-prática [...] Quer dizer, é importante que você tenha momentos de diálogo com quem, com outros colegas. Então, eu entendo que não é possível que uma formação inicial dê conta de tudo mesmo, entendeu? Ela te dá elementos e, lógico, você vai criando uma ansiedade, uma tensão no final dessas formações iniciais que vão te dando aquela angústia de que você vai enfrentar e é um enfrentamento mesmo no momento que você vai para a sala de aula, seja no inicial na formação com crianças, seja depois com adolescentes (Regina).

Ainda que seja impossível que a formação inicial prepare o professor para o enfrentamento de toda a complexidade que envolve o exercício da docência, conforme apontam Maria Solange e Regina, é necessário que essa formação seja fortalecida e um dos caminhos possíveis pode ser essa parceria entre universidade e escola básica. Inclusive, os estudos em torno do PIBID, que permite essa inserção mais estruturada do estudante nas unidades escolares mediante acompanhamento conjunto de professores da escola e da universidade, têm ressaltado aspectos bastante positivos (Gatti, *et. al.*, 2019).

Mas, ainda, acredito que para avançarmos nesse sentido, não podemos perder de vista o perfil dos estudantes de licenciatura e dos cursos que mais os recebem: a maioria são trabalhadores que estudam no período noturno, oriundos de famílias com baixo capital cultural e econômico (Gatti, *et. al.*, 2019); os cursos de formação concentram-se na rede privada, muitos deles ofertados na modalidade EaD e, quando presenciais, no período noturno (Semesp, 2021). Esses dados implicam em inúmeros desafios que precisam ser considerados no âmbito das políticas e dos cursos de formação de professores.

Percebe-se que as narrativas evidenciam alguns elementos complexos discutidos já há algum tempo no campo da formação de professores, mas ainda sem grandes avanços em termos práticos:

a) A dificuldade dos cursos de licenciatura impactarem significativamente a prática pedagógica do futuro professor, uma vez que existe uma tendência de que essa prática corresponda sobretudo às experiências vivenciadas como estudante da educação básica e o trabalho dos nossos ex-professores. A meu ver, isso em si não se constituiu em um problema, pois buscamos inspiração nas pessoas que nos cercam nas diferentes esferas da vida, é inerente à condição humana. Além disso, é impossível a separação das dimensões pessoais e profissionais do professor, isso implica no fato de que as experiências vivenciadas ao longo da nossa trajetória refletem diretamente na condição de ser e estar professor (Nóvoa, 2007). Mas essa inspiração, no caso da docência, deveria passar por um processo reflexivo e crítico

propiciado pelos cursos de formação de professores. Será que isso ocorre? Ou essa inspiração é irrefletida e permeada muito mais por componentes emocionais e afetivos (Marcelo Garcia, 2010)?

b) A distância entre os currículos dos cursos de formação de professores e os currículos da educação básica. Isso ficou evidenciado na narrativa de André. Enquanto seu curso de formação inicial privilegiou o estudo das modalidades esportivas, o currículo do estado de São Paulo propõe um alargamento das atividades físicas a serem desempenhadas pelos estudantes para além dos esportes considerados “clássicos” (praticados na quadra escolar). E não só em termos da prática física, mas trazendo também estudos teóricos, contextualizados com a atualidade.

c) A dicotomia existente nos cursos de formação de professores entre os componentes curriculares específicos e pedagógicos. Essa dicotomia é histórica e as diretrizes curriculares, a partir de 2002, buscam minimizá-la⁶⁰, ao que tudo indica, sem grande sucesso ainda.

d) A necessidade de fortalecimento da parceria universidade e escola básica. O futuro professor precisa estar na escola, não simplesmente cumprindo horas obrigatórias de estágio, mas num processo reflexivo que lhe propicie a compreensão do contexto escolar de forma crítica.

É inegável que uma formação inicial fragilizada impõe dificuldades à permanência do professor na profissão, principalmente nos primeiros anos da docência. O fortalecimento e melhoria dos cursos de formação de professores é um dos fatores capazes de minimizar as agruras do professor em início de carreira e contribuir para a sua permanência na docência, para além, é claro, da oferta de uma educação da melhor qualidade⁶¹.

Um outro elemento importante acerca da formação docente que compareceu nas narrativas enquanto um desafio a ser superado pela rede estadual paulista – e que talvez não difira muito de outras redes e sistemas de ensino brasileiras – é a formação continuada. Um traço comum entre os colaboradores da pesquisa é que eles buscaram e ainda buscam se especializar, continuaram estudando após a formação inicial. André e Nédia cursaram uma segunda graduação. Maria Solange e Regina, além de cursos de especialização, cursaram mestrado em Educação. Amarílis e André cursavam mestrado quando a entrevista foi realizada. Célia menciona que, embora não tenha desejo de cursar mestrado e doutorado, sempre está

⁶⁰ Apesar do retrocesso trazido pela Resolução CNE/CP 2/2019, denunciado pelos pesquisadores da área que não me cabe discutir aqui.

⁶¹ O uso da expressão “melhor qualidade” é defendido pela professora Terezinha Rios (2010). Ela argumenta que qualidade é um termo polissêmico, sendo necessário qualificá-lo como bom, ruim, etc.

buscando cursos para aprimorar sua prática. Inclusive, ressaltou durante a entrevista que iria iniciar um curso sobre as modalidades paraolímpicas.

Mas o que compareceu nas narrativas enquanto desafios da formação continuada refere-se principalmente à dimensão coletiva da formação, aquela que ocorre – ou deveria ocorrer – na escola. Especificamente, André, Maria Solange e Regina mencionaram a relação conflituosa entre jornada de trabalho e formação continuada, ou seja, o quanto a rotina intensa de trabalho do professor inviabiliza que ela ocorra de forma satisfatória e a dificuldade das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivas (ATPCs)⁶² de fato se constituírem em espaços efetivos de formação na escola.

Para Maria Solange “o professor é um ser em formação constante”, sobretudo porque a graduação não é suficiente para preparar o professor para os desafios do magistério que surgem ao longo dos anos. Afirma que durante a sua carreira buscou realizar cursos e especializações que trouxessem crescimento profissional. Menciona que é preciso que haja na jornada de trabalho do professor um espaço para que a formação continuada ocorra: “Por isso que a jornada tem que ter um espaço de formação, porque você não pode: ‘eu fiz a minha graduação, pronto. Estou prontinho para dar aula’” (Maria Solange).

André expressa de forma mais detalhada o que pensa sobre a relação entre jornada de trabalho do professor e formação continuada:

[...] é possível a formação continuada acontecer, mas as políticas públicas têm que estar voltadas para uma qualificação do trabalho docente, a jornada de trabalho do professor tem que ser reduzida. O professor tem que ter uma jornada de trabalho compatível com a formação continuada, ele tem que ter um tempo da sua jornada de trabalho reservado para sua formação. Essa formação tem que acontecer na escola? Ela pode acontecer na escola, mas ele tem que ter tempo para isso porque na rotina escolar aquilo que a gente fala do currículo oculto. Aquilo que não está prescrito em nenhum lugar. Você tem uma rotina de trabalho muito intensa na escola, você não tem só a ministração das aulas, você tem o planejamento das aulas, você tem a execução da aula e depois você tem outras coisas que o professor tem que fazer após a aula: a correção, atribuição de notas, menção final do bimestre [...] As ATPCs, por exemplo. As ATPCs de hoje estão relacionadas ao CMSP, Centro de Formação da Secretaria da Educação. São até temas relevantes, mas, por exemplo, as escolas não têm internet. O professor, muitas vezes, tem que disponibilizar internet. Muitas vezes, pegar aquele chip que o estado fornece e elas ficam muito fragmentadas porque as ATPCs são organizadas pelo período que o professor fica na escola. Então ele vai ajustando o horário e você já não tem o vínculo com outros professores, você já não consegue discutir a realidade da escola porque o objetivo da formação continuada é você também

⁶² De acordo com o §1º do artigo 1º da Resolução Seduc 133, de 29 de novembro de 2021: “entende-se por ATPC aquelas aulas que se destinam a reuniões ou outras atividades pedagógicas, preferencialmente para formação, planejamento e estudo, de caráter coletivo, bem como para atendimento a responsáveis por estudantes” (São Paulo, 2021). O número de ATPCs varia de acordo com a jornada de trabalho do professor.

atender às especificidades da escola. Você tem um crescimento profissional, uma formação que vai te possibilitar enfrentar os desafios da sua profissão, mas também que deva atender às especificidades da escola, as necessidades da escola, aquilo que os alunos precisam. Então, fica muito fragmentado e um professor precisa de uma jornada de trabalho que possibilite o estudo, que possibilite compartilhar boas práticas com outros professores da escola e outros professores da rede. Para que isso faça com que a formação continuada seja consolidada, porque do jeito que está, não está. E nós que estamos há muito tempo no estado, sabemos que isso não acontece. Eles mudam a organização da Secretaria da Educação e pode até vir repaginada, mas não é efetiva. Não consegue atender as necessidades dos professores. Então, hoje, por exemplo, poucos professores vão até Diretoria de Ensino para participar de algumas formações, não existe mais. Até por conta de tirar o professor da escola, essa questão de falta de professores, não ficar aula vaga, e fica restrito às ATPCs que acontecem na escola que, muitas vezes, nem é culpa dos coordenadores também porque eles estão abarrotados de funções, funções burocráticas para fazer. Tem que atender a uma necessidade geral, são professores de diferentes disciplinas. O professor deveria ter um tempo para o estudo, deveria ter um tempo para entender a realidade da escola, estudar as particularidades daquela escola, dos alunos, dos alunos público-alvo da Educação Especial, por exemplo. E depois, também, uma formação específica da sua área que atenda a efetivação do currículo (André).

Para André, o professor não tem uma jornada de trabalho compatível com a formação continuada, um tempo que lhe permita dedicar-se a ela, seja dentro ou fora da escola. Sobre a formação que deveria ocorrer nas escolas, ressalta a importância dela para o trabalho coletivo e a necessidade de alinhá-la às especificidades da comunidade escolar. Mas reconhece que a rotina intensa de trabalho do professor e a forma como as ATPCs estão organizadas impossibilita que essa formação continuada coletiva ocorra de forma satisfatória. Menciona ainda o fato de que as formações presenciais na DE já quase não ocorrem mais por conta de que a retirada do professor de sua unidade escolar implica em aulas vagas para os estudantes. Além disso, menciona a dificuldade dos coordenadores em viabilizar formação para os professores frente às várias outras demandas cotidianas.

Assim como André, Regina reflete sobre a efetividade da formação continuada no âmbito das ATPCs:

E essa dimensão do processo coletivo, eu acho que ela está muito em risco, porque você vê que a ATPC, antiga HTPC... Então, os processos coletivos da escola são um verdadeiro martírio para os professores, nós não conseguimos garantir que o processo de formação coletiva que é, que faz parte da formação do professor no local de trabalho seja algo no qual o professor se sinta pertencente àquilo, que aquilo acrescente, então acho que nós vivemos esse momento grave. Eu estou falando, assim, da realidade que eu tenho na escola em que eu trabalho e na rede estadual e olhando um pouco e ouvindo as pessoas falando de outras redes também. E essa questão da ATPC não ser um lugar que o professor se reconheça como um lugar em que realmente ele aprende, onde ele reflete, onde ele ganha um degrau a mais para entender o

lugar onde ele está, como ele pode... Então, isso eu acho, assim, muito triste porque... e isso tem a ver com essa quantidade de aulas que a gente tem na sala de aula que não permite... Porque quando você vai para a ATPC, você não sabe se você assobia ou se você chupa cana, não sabe se você estuda, se você prepara a aula seguinte e o tempo para isso tem sido uma eterna tensão entre essas coisas. Porque, a ATPL⁶³ também que é um tempo livre é muito pouco e depende muito, lógico, da condição em que o professor está. Então eu falo, eu e talvez mais 10 professores que estamos naquela escola já há algum tempo, que conhecemos os alunos e tal, algumas coisas são mais tranquilas para a gente, você imagine o professor que chega no segundo bimestre, por exemplo. Como é que ele se insere nesse processo? (Regina)

Para Regina, as ATPCs constituem-se em um “martírio” para o professor, porque não é um espaço considerado como propício ao desenvolvimento profissional. Além do mais, reflete que a jornada de trabalho intensa impede que de fato a ATPC propicie momentos de formação coletiva, pois esse tempo acaba sendo destinado à execução de outras atividades, como por exemplo, preparação de aulas, uma vez que as ATPLs não são suficientes para os fins aos quais se destinam.

Regina menciona ainda que foi se constituindo professora a partir de três eixos principais: estar na escola, na militância política e manter-se estudando. Existe uma defesa em sua narrativa de que as escolas sejam ambientes de aprendizagem e que, de fato, os professores a enxerguem como um espaço capaz de promover o desenvolvimento profissional da docência. Ressalta que viveu importantes momentos de formação continuada durante sua trajetória de vida e que isso propiciou um fortalecimento profissional.

A formação continuada – embora valorizada, principalmente na sua dimensão coletiva, conforme apontam André e Regina – é entendida como um elemento bastante frágil na rede estadual, sobretudo porque a jornada de trabalho dificulta que ela ocorra de forma efetiva. Por outro lado, no caso de Amarílis, a formação continuada em sua dimensão individual, especificamente a pós-graduação *stricto sensu*, parece ter exercido um papel de fortalecimento para o reconhecimento da importância da profissão e o desejo de permanência nela, além da compreensão da educação como um ato político. Ela analisa que isso foi possível pelo contato com leituras que não fizeram parte da sua formação inicial:

E aí, eu ingressei no mestrado e com os textos, estudando assim, mais sobre a profissão docente, aí que eu aprendi a gostar mais da minha profissão, porque é um modo de luta. É aí que a gente vai entender. Uma coisa que eu não tinha

⁶³ Aulas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escola. De acordo com o §2º do artigo 1º da Resolução Seduc 133, de 29 de novembro de 2021: “entende-se por ATPL aquelas aulas que se destinam à preparação de aulas com estudantes e avaliação dos trabalhos dos estudantes” (São Paulo, 2021). O número de ATPLs varia de acordo com a jornada de trabalho do professor.

entendido, não tinha estudado na faculdade de História, a questão da parte política da Educação, sabe? A Educação como um ato político mesmo. E aí, lendo os textos, assim, eu falo: ‘Poxa vida! Agora eu reconheço a importância da minha profissão e a importância de lutar e permanecer nela. E lutar para que isso cada vez mais seja uma conquista... para gente!’ Mas nunca tinha pensado assim antes, não (Amarílis).

A partir das análises das narrativas é possível perceber que existe por parte dos professores – sobretudo Amarílis, André, Maria Solange e Regina – uma valorização da formação continuada, principalmente em sua dimensão coletiva, tanto que alguns deles a mencionaram com sendo um dos desafios da docência na rede estadual. Também ficou evidenciado que a formação continuada que deveria ocorrer na escola é um elemento frágil, pois enfrenta dificuldades de desenvolvimento efetivo e satisfatório, sobretudo por conta da intensa jornada de trabalho do professor, aspecto que será analisado na sequência.

7.1.3 Condições de trabalho

Eu me sinto hoje, no tempo que eu estou de serviço, aonde eu cheguei na minha carreira, eu me sinto totalmente desvalorizada, muito desvalorizada, é um achatamento muito grande.
(Maria Solange)

Tem hora que você pensa em chutar o balde mesmo. Mas, por outro lado, a gente pensa na estabilidade também. Eu acho que isso é um fator que pesa muito.
(Nédia)

Eu sempre falo que se os professores continuam, no final de semana tendo que fazer um bico para complementar renda, nós não podemos falar em escola pública de qualidade.
(Regina)

Após 20 anos de previsão constitucional de um piso salarial para o magistério, conforme exposto no capítulo três, foi aprovada a Lei n. 11.738/08, que estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Além de um valor mínimo que deve ser corrigido anualmente, a lei prevê o limite máximo de dois terços da carga horária para a realização de atividades com os estudantes. No entanto, o estado de São Paulo, assim como outros estados do país, não tem cumprido a referida lei (CNTE, 2019).

Os vencimentos do PEB I estão, desde 2014, abaixo do mínimo estabelecido por lei e do PEB II, desde 2020 (Barbosa, *et. al.*, 2022). Em 2022, enquanto o PSPN passou a ser R\$ 3.845,63 o salário-base no estado de São Paulo do professor PEB I com jornada de 40 horas era R\$ 2.456,31 e o salário-base do professor PEB II com a mesma jornada era R\$ 2.834,50, o que significa que ambos recebiam 36,1% e 26,3% abaixo do piso, respectivamente. Vale lembrar que essa situação, de não cumprimento do piso salarial nacional, ocorre em um estado que é o

mais rico da federação e, ao mesmo tempo, está entre aqueles que possuem o maior custo de vida. Ainda, o piso do magistério refere-se a profissionais com formação em nível médio, mas na rede estadual somente admite-se profissionais com formação em nível superior, o que torna a situação ainda mais grave.

Regina analisa que existe um mito na sociedade de que em algum momento no passado, os professores foram valorizados financeiramente:

Então, falo que nós convivemos com os mitos [...] ‘Ah, nós já fomos os profissionais supervalorizados’. Quem? Onde? Em que lugar? Porque eu lembro, por exemplo, da escola que eu estudei, eu tinha professoras extremamente pauperizadas, que sustentavam a família. Eu me lembro do processo de quando elas incorporaram. O Maluf: ‘olha, como você é malcasada, pega aí mais uma jornada’ (Regina).

Regina corrobora o que afirmam Vicentini e Lugli (2009) sobre o risco de generalizações ao qual é possível incorrer ao tratarmos sobre aspectos históricos e da constituição da profissão docente. É necessário considerar que em um país tão vasto como o Brasil, existe uma heterogeneidade muito grande em razão das especificidades locais, das redes e sistemas de ensino e dos grupos de professores aos quais se faz referência. Essa alusão a um suposto passado de valorização financeira do magistério presente no imaginário social é marcada pela generalização – pois se atribui a toda categoria profissional uma situação restrita a determinados grupos – e pela imprecisão temporal e local. Portanto, ao nos remetermos a esse passado de valorização do magistério é imprescindível considerar os questionamentos levantados por Regina: “Quem? Onde? Em que lugar?”.

Ainda sobre a questão salarial, Regina fala sobre a necessidade de complementação de renda, sobre as perdas inflacionárias e o recorte de gênero em torno da remuneração docente:

Eu sempre falo que se os professores continuam, no final de semana tendo que fazer um bico para complementar renda, nós não podemos falar em escola pública de qualidade. Hoje o nosso salário, eu falo, não para sermos ricos, mas para sermos profissionais com respiro, dado que você tem um grande número de mulheres que sustentam as suas casas sozinhas, você precisaria ganhar hoje pelo menos o dobro, pelo menos a reivindicação de perda, ela deve estar entorno, com essa inflação agora, na faixa dos 30 e pouco, 40%. Então você precisaria isso para repor de certa maneira. Para você pensar, hoje, por exemplo, eu ganho líquido R\$ 4.300, R\$ 4.400, então, se você pensar assim para você, de fato, respirar. Isso porque não é meu único salário, tem o salário do meu marido, eu já tenho filhos grandes que vão se virando um pouco, ainda dependem. Mas, agora, você imagina alguém que sustenta a casa. E, eu ultimamente ando pensando até que tem nessa questão do magistério, que tem uma perspectiva de gênero, de quando você limita o salário e fala, assim, ‘um bando de mulheres, para que que vão ganhar mais?’ No fundo, vira uma questão quase no sentido, misógina, porque é, assim, uma forma de você

pressionar um grande grupo de mulheres para ganhar menos. Você luta contra o fato de elas ganharem mais. No sentido assim, porque uma mulher, professora, não pode ganhar 8, 9, 10, 11, 12 [mil reais]? Cria espanto, o prefeito usa isso, os prefeitos usam, um monte de gente usa isso para dizer ‘Olha, o salário é alto’ [...] Então, é um embate na sociedade, temos um embate grande a ser feito, para dizermos: ‘Olha, podemos ganhar. Por que que não podemos ganhar?’ Eu acho que tem um recorte de gênero, que foi se constituindo (Regina).

O exercício da docência em tempo integral ou como ocupação principal é um dos elementos propostos por Nóvoa (1991; 1999) para localizar o início da profissionalização docente, mas que, no Brasil, ainda encontra obstáculos para consolidar-se, conforme discuti no capítulo três. A baixa remuneração leva muitos professores a exercerem atividades profissionais paralelas a fim de complementar a renda. Uma remuneração digna, que permita ao professor dedicar-se integralmente à docência, é um aspecto elementar da carreira que ainda não foi resolvido. Concordo plenamente com Regina quando afirma que: “se os professores continuarem, no final de semana tendo que fazer um bico para complementar renda, nós não podemos falar em escola pública de qualidade”.

Sobre as perdas inflacionárias mencionadas por Regina, Barbosa *et. al.*, (2022, p. 10) ao avaliarem a evolução dos vencimentos do professor no estado de São Paulo no período de 1995-2018 constataram que “os vencimentos iniciais do PEB I tiveram um crescimento de 220,9% e, do PEB II, de 226,8%, ao passo que a inflação registrada no período foi de 322,3%”. Essa desvalorização salarial, acaba por ter efeitos significativos na atratividade e permanência do professor na carreira.

Regina também faz uma reflexão sobre a relação existente entre o fato da docência ser exercida majoritariamente por mulheres e os baixos salários. É fato que, apesar das conquistas obtidas pelas mulheres no mundo do trabalho, as atividades profissionais que exercemos ainda estão sujeitas a remunerações inferiores. Não é por acaso que a média salarial dos professores é inferior à de outros profissionais que também possuem nível superior, conforme apontei no capítulo três (Alves; Sonobe, 2018; Barbosa, 2014; Brito; Waltenberg, 2014; Jacomini; Alves; Camargo, 2016).

Ainda que o rendimento médio do professor tenha aumentado entre 2014-2019, a meta 17 do PNE (2014-2024), que era equiparar o rendimento médio dos professores aos dos demais profissionais com formação equivalente até 2020 ainda não foi cumprida (Brasil, 2020b). É possível inferir que, além de outros fatores, existe também um recorte de gênero que explica a baixa remuneração dos professores.

Amarílis também menciona o baixo salário como um dos elementos de insatisfação com a profissão e relaciona isso à dificuldade de acessar e consumir bens culturais, por exemplo, algo que poderia melhor qualificar o seu trabalho em sala de aula. Além disso, reforça que o salário baixo é o motivo pelo qual não se dedica exclusivamente à docência na rede estadual:

E o salário!? O tanto que a gente trabalha, a gente não consegue ter um acesso cultural bom, sabe? Igual eu, como professora de História, como eu queria ter dinheiro. Nossa, teve a exposição contra memória agora que a Lília Schwarcz⁶⁴ fechou lá naquele Museu da República, ali na Praça da República. Meu Deus! Como eu queria ter dinheiro para ter ido na sexta-feira⁶⁵. Já pensou? Numa exposição dessa? Então, assim, eu acho que falta essa questão do salário, que é a maior insatisfação. É por isso que eu não me dedico exclusivamente ao Estado (Amarílis).

Célia ressaltou como uma das grandes insatisfações da carreira a política pública instável, que se modifica a qualquer momento. No mês em que a entrevista se realizou (julho de 2022), o governo estadual fez uma mudança na política salarial no que tange ao pagamento da gratificação aos professores que atuavam nas escolas do Programa Ensino Integral (PEI).

E, outra coisa, a questão da política pública que muda a torto e a direita. Esse mês agora, meu pagamento simplesmente veio R\$ 800 a menos, porque do nada mudou a política pública. A gratificação que a gente recebia, por estar no ensino integral, caiu. Não é mais 75% do salário e sim é uma gratificação fixa para todo mundo. Então, desvalorizou quem trabalha mais tempo e valorizou quem começou agora. Eu que já estou há quase 20 anos no Estado, caiu o meu salário e quem começou esse ano o salário aumentou. Aí você não consegue entender porquê. Se fosse realmente para eu reclamar, hoje quem trabalha há três anos no Estado ganha mais do que eu, lá na escola. Isso se eu pegar o meu salário desse mês. É uma gratificação, ele pode tirar, não incorpora no salário (Célia).

A baixa remuneração tem efeitos no sentimento de insatisfação com o trabalho e impactam na qualidade de vida do professor, já que para ganhar um pouco mais, o professor acaba ampliando sua jornada de trabalho, seja na mesma rede em que trabalha ou em outras e, ainda, na rede particular. É o caso de Amarílis, que afirma que o baixo salário é o motivo pelo qual não se dedica integralmente às aulas na rede estadual, já que também trabalha em uma escola do sistema Serviço Social da Indústria (Sesi). Se um cargo de professor, contratado para jornada integral de 40 horas já representa uma carga horária intensa de trabalho, o acúmulo de cargos só piora a situação.

⁶⁴ Historiadora, mestre e doutora em Antropologia Social (USP); professora do Departamento de Antropologia Social da USP; autora e organizadora de diversos livros e artigos.

⁶⁵ A exposição mencionada é um leitura crítica da Semana de Arte Moderna de 1922 e ocorreu na cidade de São Paulo, entre os dias 18 de abril e 05 de junho de 2022. A entrada era gratuita e os custos mencionados por Amarílis dizem respeito ao deslocamento de Presidente Prudente para São Paulo, hospedagem e alimentação.

A jornada de trabalho é um dos elementos que compõe as condições de trabalho do professor na rede estadual que comparece nas narrativas como um aspecto de insatisfação com a carreira. Para Maria Solange, a jornada de trabalho deveria ser de, no máximo, 40 horas, respeitando-se a Lei do Piso. Mas, como existe uma desvalorização financeira da profissão docente, tornou-se comum o acúmulo de cargos por parte do professor a fim de que possa auferir uma renda maior.

Quando fala ‘ah, mas você está só em uma escola? Mas você só está no estado? [...] É muito comum que o professor tem que trabalhar manhã, tarde e noite. É comum demais, isso é um absurdo. A jornada do professor, das quarenta horas, tinha que prever a lei do piso que é um terço para preparação. Então, também os governos fazem uns trança pés aí: calculam para lá, calculam para cá para tirar o mínimo possível o professor da sala. Para deixar o professor o máximo possível na sala de aula e o mínimo possível nas ATPCs [...] A jornada do professor é no máximo quarenta, tem que ganhar como todo trabalhador, máximo. Mas dentro dessas quarenta, dois terços em sala de aula, um terço para formação de professor. Não tem que ficar levando serviço para casa. E não tem nem que ter dois cargos, mas é tão comum o professor ganhar pouco, então [...] Para mim, o professor tem que ter uma jornada só, e na jornada tem que estar previsto o tempo de formação e o tempo de trabalho com alunos (Maria Solange).

A intensa jornada de trabalho do professor pode acarretar em problemas de saúde, absenteísmo e dificuldade para investimento em formação continuada (Barbosa; Fernandes, 2016). É importante ressaltar que a docência possui especificidades que a configuram como uma atividade profissional bastante complexa, que não se limita ao tempo de horas-aula ministradas, mas ultrapassa, inclusive, o espaço-tempo de permanência do professor na escola. Conforme menciona Maria Solange, o professor não deveria levar trabalho para casa, mas as pesquisas indicam que isso é bastante comum. O estudo de Oliveira e Vieira (2010), por exemplo, constatou que 47% dos professores participantes da pesquisa sempre levavam atividades para casa e 24% o faziam com frequência. Considerando essas especificidades, a tarefa de delimitar uma jornada de trabalho adequada, que permita ao professor exercer seu trabalho com qualidade torna-se bastante complicada.

A Lei do Piso estabeleceu o limite de dois terços da carga horária para atividades de interação com os estudantes. Com o objetivo de fixar as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica, em conformidade com o estabelecido pela Lei do Piso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) orienta que essa jornada seja preferencialmente em tempo integral com a duração máxima de 40 horas semanais. Recomenda ainda que haja a “ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades

de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada” (Brasil, 2009, p. 41-42).

Na rede estadual paulista a composição e os tipos de jornadas de trabalho docente já passaram por algumas mudanças ao longo do tempo. Desde a aprovação da Lei do Piso em 2008 e a publicação da Resolução n. 2/2009 do CNE/CEB, essas jornadas variaram entre 40, 30, 24 ou 12 horas e, recentemente, duas jornadas foram estabelecidas: 25 e 40 horas (São Paulo, 2022). No entanto, tais mudanças não respeitaram a composição de um terço da jornada para atividades de apoio à docência, pois não foi reduzido o tempo destinado às atividades em sala de aula. A Lei do Piso foi alvo de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, mas o Supremo Tribunal Federal a julgou constitucional em 2011. Essa decisão, aliada à pressão do magistério pelo cumprimento da lei via mandado de segurança coletivo impetrado pela Apeoesp fez com que o governo paulista publicasse a Resolução n. 8 (São Paulo, 2012) com a nova composição da jornada, afirmando que estava cumprindo o disposto em lei.

Mas o que ocorreu foi que o governo resgatou a ideia de se considerar a jornada em horas-relógio (São Paulo, 1997) e não em horas-aula de 50 minutos. A expectativa dos docentes era de que para uma jornada de 40 horas, ao invés das atuais 33 aulas, seriam ministradas 27 aulas, sendo 13 destinadas às atividades de apoio à docência. Mas, ao se considerar horas-relógio (60 minutos) e não horas-aula (50 minutos), a jornada ficou composta por 32 aulas. Mais uma vez, a Seduc-SP agiu privilegiando critérios econômicos em detrimento dos pedagógicos e da qualidade da atividade docente, já que o cumprimento da lei, a partir do entendimento de horas-aula, acarretaria na necessidade de novas contratações (Barbosa *et. al.*, 2020). Regina menciona o que pensa e sente acerca dessa jornada de trabalho que inclui 32 aulas semanais.

[...] eu acho que coloca uma questão, assim, muito forte que nós como movimento sindical, debatemos isso desde a época de [19]80 que é a nossa questão de jornada que eu acho que é o elemento mais cruel da nossa vida, do nosso trabalho. E eu debato isso com os colegas mais novos. Quer dizer, além da questão salarial, a questão da jornada. Por exemplo, eu tenho 32 aulas em sala de aula. Não é possível você trabalhar adequadamente 32 aulas em sala de aula. Eu estou hoje numa condição muito boa, porque eu sou a primeira classificada da escola, então, eu trabalho com turmas com as quais eu já estou há três anos. Então já conheço o aluno, boa parte dos elementos dele. Então, trabalho com Geografia e com Projeto de Vida. Então, eu tenho quatro aulas nas turmas de terceiro, tenho quatro aulas nas turmas de nono, mas, boa parte dos colegas chega, vamos dizer, assim, no supetão, tendo que trabalhar com uma sala que não conhece, que ele tem que trabalhar um conteúdo que não tem ali um relato mais científico sobre onde que aquela turma está (Regina).

Falando tranquilamente, se começasse amanhã um projeto assim: ‘olha, você quer ficar como co-formadora trabalhando 20 horas em sala e as outras...’ toparia tranquilamente, ficaria mais tempo, 32 aulas em sala para aquilo que ela necessita, que me faz me frustrar quando eu não consigo, eu me incomodo, entendeu? Então, se eu tivesse menos horas com o aluno que me permitisse pensar mais, produzir mais, refletir melhor sobre o trabalho de sala de aula, eu acho que eu ficaria mais tempo tranquilamente, entendeu? O aposentar aí para mim não é uma coisa de eu não aguento mais. Eu gosto muito do ambiente escolar, para mim, é gostoso [...] Mas, assim, são coisas que te cansam. Então com 32 aulas em sala e eu não consigo... Por exemplo, o Projeto de Vida que é uma coisa que está me demandando hoje que eu queria aprofundar, eu não consigo. Tem temas de Geografia que eu queria trabalhar de uma outra forma, mas eles me exigem mais preparação, eu não consigo preparar nesse nível. Então, isso me frustra ainda. Eu estou com um nível de exigência para mim maior. Então, isso que me incomoda, mas se eu tivesse... vamos pensar assim, se realmente a carreira que a gente sonhasse, tivesse um pouquinho mais perto, eu acho que ficaria (Regina).

Para Regina, a jornada de trabalho “é o elemento mais cruel” do trabalho do professor. Em sua análise, não é possível realizar um trabalho de qualidade tendo que ministrar 32 aulas semanais. Ela afirma sentir-se frustrada porque se incomoda com o fato de não conseguir planejar e preparar melhor as suas aulas. Inclusive, diz que se tivesse uma carga horária menor de aulas, talvez não se aposentaria por agora, ficaria por mais um tempo.

Ao falar sobre os desafios da profissão, além da questão da indisciplina, dos conflitos que ocorrem na escola, André menciona a jornada de trabalho como algo que precisa ser repensado, até para viabilizar que a formação continuada ocorra.

Essa [jornada de trabalho] para mim é fundamental. A jornada de trabalho que não se resume só às aulas que você vai ministrar. Você tem o planejamento das aulas, você tem execução das aulas, você tem o pós-aula. Então, é muito complicado. A jornada de trabalho não é condizente com a função docente, você precisa de mais tempo para você se organizar para a sua formação (André).

Em sua narrativa, André ressalta que o trabalho do professor não se resume a ministrar aulas, menciona atividades de planejamento, avaliação, atribuição de notas e menção final do bimestre. Desde que ingressou na rede estadual em 2006, com exceção do ano de 2022, sempre trabalhou com carga horária máxima. O componente curricular que ministra, Educação Física, salvo exceções, conta com duas aulas semanais em cada turma, seja no ensino fundamental ou no ensino médio, o que significa que ele fica responsável por um total de 16 turmas. É uma rotina de trabalho bastante intensa, e ele ainda tem a “vantagem” de conseguir atribuir todas as suas aulas em uma mesma escola, mas ressalta que “Eu conheço colegas meus que trabalham

em três escolas diferentes, são três realidades diferentes numa mesma semana de trabalho” (André).

Ao falar sobre a jornada de trabalho, um dos aspectos mencionados por Regina é justamente sobre os professores que ministram componentes curriculares que contam com apenas duas aulas em cada turma.

Então, você pega um professor, por exemplo, de duas aulas, é um terror porque ele passa por vários alunos sem um processo de aproximação maior, de permanência, de relação que é o grande elemento que te permite dialogar, que te permite o aluno parar e te ouvir, é esse processo de constituição das relações que se dão no tempo e na intensidade. Se você passa por eles, é muito difícil isso. Então eu acho que esse é um elemento cruel (Regina).

Regina menciona a dificuldade na criação de vínculos com os estudantes e podemos mencionar também a intensificação do trabalho ainda maior nesses casos. Trabalhar com mais turmas significa ser responsável pelo aprendizado de uma quantidade maior de estudantes, o que acarreta em ter que elaborar e corrigir mais atividades e avaliações, preencher mais diários etc. E, inevitavelmente, acabar levando trabalho para casa.

O novo plano de carreira (São Paulo, 2022) instituiu duas jornadas de trabalho: a jornada completa, composta por 25 horas semanais; e a jornada ampliada, composta por 40 horas semanais. Embora tenha estabelecido que dois terços da jornada será destinada a atividades de interação com os educandos e um terço em atividades pedagógicas sem interação – conforme prevê a Lei do Piso – reiterou o entendimento de que a hora de trabalho tem duração de 60 minutos, o que não reduz o número de aulas atualmente ministradas. Além disso, estabeleceu que as atividades que não contemplem interação com os estudantes deverão ser cumpridas integralmente na unidade escolar, pondo fim às horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente, conforme previa o plano de carreira anterior (São Paulo, 1997). Sobre isso, Maria Solange relata que:

O professor vai ter que trabalhar quarenta horas e, literalmente, na escola. Cumprir as quarenta [horas]. Por que é que os professores acumulam tanto? Com particular, com o próprio Estado ou com outra atividade? Porque como ele não cumpre, literalmente, ele faz de madrugada os seus trabalhos, suas provas, no seu final de semana. Mas aí, durante a semana, ele consegue encaixar outras atividades. Agora, o professor nessa nova carreira vai ter quarenta horas diárias na escola, já vai ser um impeditivo. Então, quer dizer, quando ele fala que ele aumentou o salário base, mas ele aumentou a permanência do professor. Então, os desafios da carreira são muito grandes. Eu acho que é a própria carreira. Não há uma valorização (Maria Solange).

Maria Solange analisa que a obrigatoriedade do professor ficar 40 horas na unidade escolar pode ser um impeditivo para o acúmulo de cargos. Então, o novo plano de carreira aumentou o salário base – o que será problematizado mais adiante – mas, ao mesmo tempo, exige que o professor permaneça mais tempo na escola. É importante ressaltar que o estabelecimento de uma jornada integral de trabalho, em uma mesma escola, conforme dispõe a Resolução n. 2 CNE/CEB/2009 é uma antiga reivindicação do magistério, pois permitiria um vínculo maior com a unidade escolar e com as atividades inerentes à docência de forma mais qualitativa. No entanto, Regina expõe uma problemática acerca dessa jornada cumprida integralmente na escola:

O que o governo fez agora? Professor novo nessa carreira nova é contratado como horista, 40 horas tem que ficar na escola. Então, ia ter que ficar essas aulas em sala e mais um tanto. As escolas não têm espaço adequado para colocar esse professor, não tem quem trabalha diretamente com esse professor porque o coordenador faz 300 mil coisas. O que o governo fez? Suspendeu a execução dessas horas agora, para o ano que vem, adiou, puro processo eleitoral. Por quê? Porque, na verdade, ele tem que olhar para essa realidade que ele não tem espaço nas escolas para uma sala boa onde o professor possa estudar, tem escola que só tem uma metadezinha, que é uma sala de professor pequenininha, não tem sala ociosa, porque está entupetado de aluno. Então, ele não tem isso, ele não tem gente para acompanhar essa pessoa, um formador em serviço. Tem projetado, aí e tal, mas não tem lá, a escola não tem formador em serviço (Regina).

Conforme Regina aponta, a jornada de trabalho cumprida integralmente na escola, esbarra em duas problemáticas. Uma delas é a falta, em muitas escolas, de um espaço físico adequado para acomodar o professor nos momentos em que não estiver em sala de aula. A outra é a ausência de um formador em serviço que possa trabalhar diretamente com o professor. O governo estadual adiou o cumprimento dessas horas na escola para o ano de 2023, ou seja, protelou-se o enfrentamento dos problemas em torno do cumprimento da jornada integral na escola, uma vez que é bastante provável que os prédios escolares continuarão com a mesma estrutura física e sem formador em serviço.

A jornada integral de trabalho na escola foi estabelecida de forma pontual, em algumas unidades, a partir da criação do PEI, em 2012. Nas escolas que compõem o PEI, o professor cumpre uma jornada de 40 horas semanais e recebe uma gratificação pela dedicação exclusiva sobre o vencimento base, que não é considerada para fins de aposentadoria e que, de acordo com Célia, sofreu um decréscimo em meados de 2022. Pesquisas (Dias, 2018; Lopes; Borghi, 2019) sobre as condições de trabalho do professor nas escolas que aderiram ao PEI têm apontado que essa jornada integral cumprida em uma única escola e uma remuneração mais

elevada tem como contrapartida um maior controle e intensificação do trabalho docente e pressão para que se atinja as metas do Idesp.

Outro aspecto que diz respeito às condições de trabalho que compareceu nas narrativas foi o plano de carreira. Este, configura-se como um importante elemento para a promoção da valorização do trabalho docente por meio do estabelecimento de padrões de vencimento ascendentes conforme o professor progride na carreira. Os critérios para progressão salarial variam de acordo com as diferentes redes e sistemas de ensino, sendo que o CNE recomenda que se leve em conta “titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional” (Brasil, 2009). Ainda que a valorização do trabalho docente não ocorra somente por meio de um salário mais elevado, a existência de bons planos de carreira pode contribuir para tornar a profissão mais atrativa e estimular o professor a permanecer nela.

O plano de carreira, além de ser um preceito legal (Brasil, 1988; 1996) comparece como uma das metas (18) do último PNE (Brasil, 2014), que estabeleceu o prazo de dois anos para que todos os sistemas de ensino o elaborassem com a necessária observância do PSPN. O terceiro monitoramento realizado sobre o cumprimento das metas do PNE (Brasil, 2020b) revelou que 4,8% dos municípios brasileiros ainda não possuem planos de carreira, enquanto que todos os estados e o Distrito Federal declararam possuí-lo. Ainda, é importante ressaltar que a existência de planos de carreira por si só não é garantia de valorização e progressão na carreira, pois depende de como ele foi concebido e é executado pela gestão pública.

No estado de São Paulo, em 1985, foi instituído o Estatuto do Magistério Paulista, sendo um marco na regulamentação das condições de trabalho dos professores. De acordo com esse Estatuto (São Paulo, 1985), a progressão na carreira se dava a partir de dois critérios: tempo de trabalho e merecimento (baseado em pontuação de acordo com as faltas anuais) e titulação em nível superior (graduação, extensão cultural, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado).

Na gestão do governador Mário Covas (1995-2001) foi instituído o Plano de Carreira, Vencimento e Salários para os integrantes do QM da Secretaria da Educação de São Paulo (São Paulo, 1997). Este plano de carreira modificou vários aspectos do Estatuto de 1985 em consonância com os novos princípios de gestão pública que embasaram a reforma da rede estadual paulista e a elaboração das políticas educacionais nos anos subsequentes. A progressão na carreira, dada em cinco níveis, passou a se dar exclusivamente pela titulação, excluindo o critério de tempo de exercício e merecimento previstos anteriormente (São Paulo, 1985).

Recentemente, a Lei Complementar n. 1.374, de 30 de março de 2022 instituiu um novo plano de carreira e remuneração. Para Maria Solange, o governo estadual criou um novo plano

de carreira, sem sequer ter investido no anterior e cita o seu próprio exemplo de evolução funcional que comprova isso. Para ela, trata-se de uma desvalorização para quem já tem um bom tempo de atuação e uma valorização ilusória para quem está ingressando, sem certezas de que o novo plano será cumprido a longo prazo.

Esse governo me criou, chama uma carreira nova para os novatos. O problema não era a carreira, o problema é querer gastar na carreira, é querer investir. Aí não é em defesa própria porque eu já estou para aposentar, é investir em quem está. Então, ele criou um plano de carreira que não é atrativo para quem está do meio da carreira para o final, o canto da sereia. Ele subiu o base lá, é um bom [salário] base para o pessoal, para quem está começando, só que depois não tem muitos ganhos como nós temos. Como está o plano de carreira? O plano de carreira que foi suturado lá atrás que veio de um processo razoavelmente democrático, o nosso plano de carreira. Ele tem oito níveis e oito faixas [...] Mas esse plano não foi totalmente implementado. Eu hoje estou em um plano com oito faixas e oito níveis. Eu estou prestes a aposentar, 33 anos [de atuação no magistério]. Eu cheguei até o sétimo nível que é só de tempo de carreira. Na faixa, ou vice e versa, eu sempre me esqueço; eu estou no quatro para poder chegar no oito. Por que que eu não cheguei mais? Porque estava previsto, nesse plano de carreira que nós temos, as provas de mérito. Você se lembra que anos atrás tinha? Parou de ter. Quem é que determina a existência da prova de mérito? O governo. Ele poderia fazer anualmente. Quando foi lançado lá atrás, teria todo ano. Então, o professor teria o direito de fazer a cada três anos. Eu poderia ter feito, no mínimo mais duas provas, no mínimo três. Então, ao invés de estar na faixa quatro, eu poderia estar na faixa seis ou sete [...] Então, quer dizer, eu estaria no ápice de uma carreira. O que ele fala dessa nova carreira? Que o professor pode chegar a 13 mil reais, mas daqui a 30 anos. Daqui a 30 anos quem vai estar no governo? Quem respeitou? E já mudou 500 vezes. Então, não é uma nova carreira, era investir nessa existente. Você não rasga [...] E nós que estamos nessa velha carreira, estamos aí largados, não sabemos o que vai ser de nós, porque promete tudo para essa nova, que, para quem está iniciando, é um canto da sereia, o professor receber um salário base de cinco mil. Mas têm várias coisas que esse profissional não tem (Maria Solange).

Uma importante modificação no Plano de Carreira de 1997 ocorreu com a aprovação da Lei Complementar n. 1.097/09 (São Paulo, 2009a) que instituiu o sistema de promoção para os integrantes do quadro do magistério, conforme expus no capítulo cinco. Com essa lei, a progressão na carreira passou a estar condicionada à aprovação no que ficou conhecida como “Prova de Mérito”, mencionada por Maria Solange. No entanto, até 2011, apenas os 20% melhores classificados tinham direito à promoção, limitação extinta pela Lei Complementar n. 1.143/11 (São Paulo, 2011b) após intensa pressão da categoria.

Outra modificação trazida pela LC 1.097/09 foi acrescentar cinco faixas de progressão aos cinco níveis já existentes. Instituiu-se também os interstícios de quatro anos na faixa inicial e três anos nas subsequentes, além de estabelecer que em pelo menos 80% do tempo de interstício o professor estivesse classificado na mesma unidade administrativa ou unidade de

ensino e somar no mínimo 80% dos pontos na tabela de frequência. Já a LC 1.143/2011 acrescentou mais três níveis e três faixas à progressão na carreira que passou a ser por via acadêmica e não acadêmica (nível I ao VIII) e pela aprovação na prova de mérito (faixa 1 a 8).

Barbosa *et. al.*, (2020, p. 800) ao analisarem os critérios para evolução e a distribuição de professores por faixa/nível da carreira no ano de 2018, concluíram que “a mesma legislação que pareceu ampliar as possibilidades de movimentação na carreira, estabeleceu limitações que tornaram praticamente inatingível aos docentes chegar ao topo da carreira, sendo, portanto, uma valorização ilusória”. É o que afirma Maria Solange, que já está prestes a se aposentar, mas não atingiu o ápice da carreira, sobretudo porque não teve a oportunidade de realizar as provas que a fariam evoluir de uma faixa para outra.

A mesma valorização ilusória vem sendo denunciada pela Apeoesp em relação à LC n. 1.374/2022 que instituiu os novos planos de carreira e remuneração para professores, diretores escolares e supervisores educacionais. Os critérios para progressão na carreira serão dois: desenvolvimento e desempenho. A Apeoesp, que tem se colocado favorável à revogação do novo plano de carreira, argumenta que os critérios para evolução não valorizam experiência e tempo de serviço, além de serem subjetivos e controlados unicamente pela Seduc-SP.

No mesmo sentido apontado por Maria Solange, Regina avalia que o novo plano de carreira é uma “engabelação” e que o governo não o cumprirá a longo prazo, assim como não tem cumprido o anterior. Mas reconhece que um salário inicial mais elevado para quem está começando na carreira pode ser atrativo.

[...] essa discussão agora da carreira, que o atual governo criou. É uma, como vou dizer, assim, é uma engabelação no sentido de que ele cria uma carreira que, na verdade, ele não vai executar se ele permanecer, porque ele não está executando a nossa. O que ele faz, na verdade, neste momento, é melhorar o salário inicial. Eu acho assim, dos males, é ruim, mas pelo menos melhorou o salário desse corpo inicial, por exemplo, no IE, dos 100 professores, praticamente mais de 60 são iniciais, recebem o salário muito reduzido. Então melhorou para eles, mas criou toda uma desvalorização para os outros 30, 40 por cento. Neste momento, pelo menos você cria um processo, vamos dizer, de fortalecimento desses para não... para não perdermos esses que estão lá, iniciais, são gente boa que estão ali se dedicando. Nossa, desse pessoal novo, tem gente que está carregando a escola, sabe? Está propondo isso, está fazendo aquilo. Então, que bom! Pelo menos a gente tem um ano assim de respiro (Regina).

A respeito da remuneração no novo plano de carreira (São Paulo, 2022), ao qual os professores efetivos em exercício poderão aderir ou não, vem sendo propagandeado pelo governo estadual, que o salário inicial é de R\$5.000,00. No entanto, esta remuneração trata-se de um subsídio (parcela única), que elimina outras vantagens pecuniárias, inclusive, aquelas já

garantidas por professores efetivos como quinquênio e sexta-parte. Ao longo do tempo e pelos critérios subjetivos de evolução estabelecidos, essa remuneração deixa de ser vantajosa. A Apeoesp tem orientado os professores a não aderirem ao novo plano e disponibilizou em seu sítio eletrônico um formulário/calculadora para que cada professor verifique as perdas que terá caso faça a adesão. Célia faz referência a essa questão em sua narrativa:

E daí essa nova carreira que ele propôs é um assalto à mão armada, porque tira todos os benefícios. A gente tem os benefícios da carreira que é o quinquênio, a cada cinco anos tem aumento, evolução funcional...Ele tira tudo. Ele simplesmente eliminou o Plano de Carreira, ou seja, se ele tirou minha gratificação da noite para o dia quem garante que ele vai deixar esse salário a mais? Pra quê eu vou mudar? Eu não tenho garantia nenhuma dele, do governo. Ele mostrou para mim que pode tirar da noite para o dia e não adianta eu querer entrar...porque não incorpora, é uma gratificação, ele pode mudar hora que quiser. E esse novo salário é a mesma coisa. Se eu mudar para o Plano de Carreira que ele propôs agora, eu perco três quinquênios. Eu tenho 15 anos, eu perco os três, são quase R\$ 500 jogado fora. ‘Ah, mas o salário é maior!’ Até quando? Até quando? Ele vai continuar? Quem me garante? Se ele já mostrou que pode tirar...! Esse mês na escola, a professora que trabalha, que entrou agora no ensino integral...eu estou há 8 anos, ela entrou agora...o salário desse mês dela foi maior que o meu. Como eu já tenho bastante tempo, quinquênios, algumas coisas, foi cerca de R\$ 700, 800 que diminuiu. A gente até brincou: ‘Paga alguma coisa para nós que do meu salário foi para o seu.’ Ela também não tem culpa. Ela merece. Ela está trabalhando, então, ela merece. Não é que ela não mereça ganhar, mas ele simplesmente tirou de quem é mais velho para tentar obrigar a colocar...para todo mundo entrar na nova carreira. Mas está a prova: de um mês para o outro ele tirou R\$ 870 do meu salário, quem garante que ele não vai fazer isso (Célia).

A partir das narrativas evidencia-se que as condições de trabalho relacionadas à carreira docente – remuneração, jornada de trabalho e plano de carreira – são um empecilho à permanência do professor na docência. Para Célia, as políticas educacionais em torno da carreira docente acabam desmotivando o professor, afirma ter ficado chateada com o corte na gratificação que recebia, mas que isso não pode ser motivo para exercer um trabalho de má qualidade com os alunos.

Então, as políticas públicas hoje são um grande empecilho para o professor. Se a gente for olhar mesmo só para isso, você acaba se desmotivando. ‘Ah, por que você não está brava, então?’ Fiquei chateada, mas vai adiantar ficar chateada? Ou dar uma aula ruim para o meu aluno por causa disso? Não, ele também não tem culpa, ele não tem culpa disso. Eu tenho que criar alunos críticos para mostrar para eles: ‘Olha, está errado! Está errado o que esse governo está fazendo. Então, a gente tem que mudar. E como a gente muda? Mudando o governo.’ Mas não dar uma aula ruim para ele só porque o meu salário diminuiu (Célia).

Ainda, compareceu como aspectos singulares relacionados às condições de trabalho, a precariedade no atendimento à saúde dos professores e o elevado número de alunos por sala, ambos mencionados por Maria Solange. Embora singulares, acredito que são dois elementos importantes acerca das condições de trabalho e que merecem uma discussão mais aprofundada, visto que, na minha concepção, também dificultam a permanência do professor na profissão.

O adoecimento e a necessidade de afastamento para tratamento de saúde é especialmente grave entre os professores da rede estadual paulista (Vilela, 2019). Maria Solange menciona a dificuldade dos professores em conseguir atendimento médico no Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (Iamspe)⁶⁶.

Aqui na nossa região, está um problema muito sério de atendimento [...] você não tem atendimento com fonoaudiólogo, que é uma coisa que o professor precisa, e, muitas vezes, você não tem amparo psicológico e nem tem psiquiatra, dificilmente tem psiquiatra, e não tem psicólogo. E hoje, o professor, principalmente, mais ainda nesse pós-pandemia, nós não temos esse amparo na saúde (Maria Solange).

Segundo Maria Solange, na região de Presidente Prudente, profissionais como fonoaudiólogo, psicólogo e psiquiatra estão em falta no Iamspe, justamente aqueles que os professores, em geral, mais necessitam. Uma pesquisa realizada pela Apeoesp (2010) sobre saúde e adoecimento dos professores revelou que mais da metade, em um total de 1.615 participantes, declararam sentir os seguintes sintomas: cansaço (81,6%), nervosismo (67,8%), problemas com a voz (65,8%), dores de cabeça (63,9%), ansiedade (62,2%), dores nas pernas (57,9%), fadiga/cansaço (55,9%), dores na coluna (55%), dores musculares (53,2%), esquecimento (52,3%) e angústia (50,3%).

Dentre as doenças com diagnósticos confirmados, em primeiro lugar compareceu o estresse (48,5%) e, em segundo lugar, problemas na voz (36%). Percebe-se que os sintomas e doenças relacionadas à saúde física – sobretudo problemas com a voz – e emocional são os mais recorrentes. Dentre os fatores citados como causadores de incômodo ou sofrimento, a maioria está relacionada às condições de trabalho: superlotação das salas de aulas (66,2%), jornada de trabalho excessiva (60,1%), violência na escola (57,5%), sobrecarga de atividades (48,4%), falta de recursos pedagógicos (48,4%), falta de material escolar (41,8%), pressão da diretoria (34,4%), excesso de responsabilidade (32,8%), grade curricular (29,7%), acúmulo de cargos (19,8%) e trabalho noturno (10,3%). Lidar com a dificuldade de aprendizagem (75,5%)

⁶⁶ Sistema de saúde que atende funcionários públicos do estado de São Paulo e seus dependentes.

e a situação social do aluno (49,1%) também foram apontadas como causas de sofrimento ou incômodo (Apeoesp, 2010).

Sobre este último aspecto, Amarílis menciona que lidar com o contexto em que os estudantes estão inseridos é complicado, é preciso estar bem emocionalmente e que no começo da carreira sofria bastante com isso:

a gente tem que estar com a saúde emocional muito bem estruturada e isso abala a gente um pouco, porque não é todo dia que você está bem. Para além de ensinar o conteúdo, você ter que motivar o aluno, você ter que ouvir o aluno, ouvir a história de vida dele e são coisas, assim, que chocam a gente bastante [...] E, no começo, eu sofria muito porque eu não conseguia separar. Eu chorava muito em casa, das histórias que eu escutava (Amarílis).

Nédia menciona dois momentos em que teve problemas com a saúde emocional. No período em que teve que se mudar de cidade para assumir cargo de professora efetiva deixando a família para trás, teve síndrome do pânico. E, em 2018, por uma somatória de problemas pessoais e profissionais, Nédia precisou se afastar para tratamento de saúde:

[...] em 2018, eu não sei o que aconteceu, se foi uma consequência de tudo isso que eu passei... Em 2015, meu marido foi fazer uma cirurgia e entrou em coma. Ficou em coma 17 dias. E eu sou uma pessoa muito forte, quando acontece o problema eu enfrento, eu não me desespero, eu consigo manter a calma, solucionar o problema, mas eu me abalo depois. Eu não sei, é da pessoa. Eu não sei se foi consequência de tudo isso, eu não soube lidar com a pressão que estava acontecendo em cima de mim naquele período. Eu tenho as professoras... a minha coordenadora de área foi muito boa, eu tive um aprendizado muito grande com a coordenadora geral, mas a parte da gestão [diretora] não sei o que aconteceu que, de repente, ela viu alguma coisa em mim, que ela começou a me perseguir, assistir às minhas aulas, começou a questionar o meu trabalho. Isso foi me pressionando. E aí, não sei se foi isso, sabe? Eu não soube lidar com isso. Então, logo essa pessoa aposentou. Só que, neste trâmite da aposentadoria dela, eu estava em casa de licença porque eu não tinha condições. Começou a me dar pânico de eu ir para essa escola. Eu já acordava chorando, eu não queria ir, porque alguma coisa não estava legal lá. Eu tive o que o médico falou que era fibromialgia, que eu não sei se era isso, porque depois eu descobri que tem depressão com dor também. Eu não sabia que tinha depressão com dor, fiquei sabendo na época. Fora as hérnias de disco, porque, como eu disse, no começo de tudo, eu trabalhei de faxina, eu cuidei de um idoso, eu peguei muito peso, afetou minha coluna. Então, assim, aconteceu tudo de uma vez naquele ano e eu precisei me afastar da escola de ensino integral (Nédia).

Além de enfrentar problemas de ordem pessoal, Nédia sofreu assédio no trabalho por parte de uma gestora e a isso somou-se problemas relacionados à saúde física, o que culminou na necessidade de afastamento para tratamento de saúde. Entre 2014 e 2017, segundo dados do Departamento de Perícias Médias (DPME) do estado de São Paulo, as doenças relacionadas a

transtornos mentais e comportamentais ocuparam o primeiro lugar dentre os diagnósticos das perícias realizadas com professores, sendo que o número é praticamente o dobro daquelas que se referem a doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo, que ocupa o segundo lugar, seguidas pelas doenças relacionadas ao aparelho respiratório, em terceiro lugar. (Vilela, 2019).

Outro aspecto ao qual Maria Solange faz referência e que impacta diretamente nas condições de trabalho do professor é o elevado número de alunos por sala, que ocupou o segundo lugar (66,2%) dentre as situações mencionados por professores como causadoras de incômodo ou sofrimento no trabalho em pesquisa realizada pela Apeoesp (2010).

[...] uma coisa que está havendo muito que é demográfico. As crianças menores já estão vivendo isso nas escolas, a escola onde eu trabalho principalmente. Você tem os bairros mais periféricos, mas aqui já tem [...] E o governo insiste em ter quarenta alunos, tem que ter quarenta alunos. De repente, essa escola onde eu estou, uma baita de uma estrutura e eles tem que colocar aluno. Então, começa o que? Diminuir as salas de aula. Ora, não é a hora de pensar em menos alunos por sala de aula? É óbvio que devido à complexidade que nós vivemos hoje, toda a escola para ser melhor, uma das questões é também, uma das, o número de alunos por sala. Você tem uma baita de uma estrutura. Então, aqui eu tenho salas já começando a ficarem ociosas, mas é a minha realidade, não estou dizendo que é a nossa realidade, porque aqui é uma escola central. Mas todo mundo tem que ter quarenta alunos? Caramba, divide em duas salas, separa as salas do ensino médio por trinta alunos, olha a qualidade o quanto vai melhorar. Mas... também é uma política que não se pensa, entendeu? Se a escola não tem gente, vamos diminuir salas. Por que colocar em três? Coloca em duas e pronto. Não seria essa lógica, então esse é um desafio, é o que tem acontecido (Maria Solange).

Maria Solange trabalha em uma escola central com uma estrutura física bastante ampla e que possui muitas salas de aulas. A ampliação no número de unidades escolares ocorrida a partir da década de 90 (Di Giorgi; Leite, 2010) e a diminuição no número de filhos pelas mulheres ocorrida nas últimas décadas⁶⁷, já pode ter começado a resultar em menor número de matrículas em algumas escolas. Maria Solange se questiona sobre o fato de não ser esse o momento de pensar na diminuição dos alunos por sala, o que possivelmente melhoraria a qualidade do trabalho do professor e, conseqüentemente, dos processos de ensino e aprendizagem.

Mas, em um governo neoliberal, isso é analisado pela ótica financeira: menos salas de aulas, menos custo. É uma lógica que não faz muito sentido diante do elevado número de afastamentos de professores por licença médica, o que acarreta na necessidade de contratação

⁶⁷ No estado de São Paulo, entre os anos 2000 e 2020, o número médio de filhos por mulher caiu de 2,08 para 1,56, uma redução de 25% (Seade, 2021).

de professores substitutos e, conseqüentemente, custos financeiros (Vilela, 2019). Melhorar as condições de trabalho do professor, investindo na promoção da saúde e bem-estar, pode ter como consequência, inclusive – embora não deva ser o objetivo principal – a diminuição nos gastos públicos decorrentes dos afastamentos por licenças médicas.

Não existe legislação que estabeleça o número máximo de estudantes por sala, mas um parecer do CNE (2010) que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a educação básica pública recomenda o máximo de 30 alunos por sala tanto nas turmas dos anos finais do ensino fundamental quanto do ensino médio, sendo que o professor com jornada de trabalho de 40 horas semanais pode ser responsável por, no máximo, 300 alunos. Recentemente, uma pesquisa realizada sobre o volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental revelou que o percentual de professores das redes estaduais que trabalham com mais de 400 alunos ultrapassa 20% (Moriconi *et. al.*, 2023). Em pesquisa realizada pela Apeoesp (2010), 80% dos professores declararam trabalhar em turmas com média superior a 30 estudantes.

As evidências estão demonstradas pelas pesquisas: a superlotação das salas de aula provoca adoecimento no professor (Apeoesp, 2010), aumenta o volume de trabalho (Moriconi *et. al.*, 2023), acaba por prejudicar a qualidade do ensino e não permite que o professor ofereça uma atenção mais individualizada aos estudantes. Não por acaso que atender às dificuldades de aprendizagem ocupou o primeiro lugar dentre as causas fomentadores de incômodo e sofrimento no professor, seguida pela superlotação das salas de aula (Apeoesp, 2010).

Como fomentar processos de ensino e aprendizagem de qualidade que atenda os estudantes em suas diferenças com salas superlotadas? Como se qualificar, investir em formação continuada para melhor trabalhar com as dificuldades de aprendizagem diante do grande volume de trabalho e das extensas jornadas? E, assim, continua-se a debater a qualidade do ensino no estado de São Paulo há mais de duas décadas, conforme analisei no capítulo cinco, sem que se proponha políticas e ações efetivas, básicas e qualitativas: “A educação pública no estado de São Paulo não cresceu (risos). Aliás, em número pode ter crescido, mas em qualidade está se discutindo até hoje: ‘O Estado mais rico da nação’, parara, parara e tudo mais, não é?” (Maria Solange).

Diante das análises realizadas sobre as condições de trabalho dos professores na rede estadual paulista: baixos salários, jornadas de trabalho com carga horária excessiva, plano de carreira que não é atrativo e que sequer é cumprido, salas de aulas superlotadas, riscos à saúde física e mental etc., é possível afirmar, com toda certeza, que elas são grandes empecilhos para a permanência do professor na profissão e impactam negativamente a atratividade da carreira.

Definitivamente, os professores, pelo menos os participantes desta pesquisa, não permanecem no cargo motivados pelo salário que recebem. Mas a estabilidade no cargo, garantida pela aprovação em concurso público, pode ser um elemento importante de sustentação na docência, embora não tenha sido mencionado com frequência ou de forma mais explícita pelos professores participantes, com exceção de Nédia.

Célia, mas sobretudo Nédia, enfrentaram bastante dificuldades para conseguirem se efetivar, o que leva a crer que isso é algo que elas valorizaram naquele momento de suas vidas. Nédia deixa isso bem explícito, para ela, a estabilidade proporcionada pelo cargo não só a motivou a enfrentar as dificuldades quando assumiu cargo de professora em outra cidade como também é um elemento importante de sustentação na profissão. Isso pode ser percebido em alguns momentos de sua narrativa:

Eu paguei um preço muito alto. Eu sabia que era necessário, que era o melhor a ser feito, na época, pela instabilidade do meu marido. Eu sei que o salário do professor não é grande coisa no Estado de São Paulo. Em outros Estados, a gente sabe que o salário é bem melhor, mas que eu precisava de uma estabilidade. Então eu fui, com o coração apertado, mas fui na certeza de que estava fazendo o melhor para a minha família. Eu não pensei em mim (Nédia).

Eu acho que depois de uma certa idade, a gente pensa também na estabilidade, estabilidade financeira porque em tempos de crise... Até hoje meu marido não se acertou. Meu salário, apesar de pouco, é um salário que eu posso contar ainda todo mês. A gente consegue administrar e fazer uma prestação, por exemplo. E um serviço, quando é efetivo, um concurso público, abre portas. Apesar de a gente receber o pagamento que recebe, que eu acho que está bem desatualizado, se comparar com o estado do Paraná, por exemplo. Mas é algo estável (Nédia).

Tem hora que você pensa em chutar o balde mesmo. Mas, por outro lado, a gente pensa na estabilidade também. Eu acho que isso é um fator que pesa muito (Nédia).

[...] se eu não tivesse feito isso, muitas coisas eu não poderia ter dado para as minhas filhas como, por exemplo, as duas estão fazendo faculdade no Paraguai, fazem Medicina. A mais velha se forma o ano que vem, a mais nova vai para o terceiro ano. Se eu não tivesse passado nesse concurso, não tivesse essa estabilidade, por mais ruim que seja o salário... poderia ser um salário maior, a gente fica falando 'Ai, Poxa! Eu merecia ganhar isso pelo que eu faço? Trabalho muito mais do que esse salário'. Mas, se eu não tivesse esta estabilidade, eu não ia conseguir, eu não ia conseguir fazer muita coisa que eu fiz. Claro que a gente tem que saber administrar a nossa vida também, nossa vida financeira e tudo, mas se eu não tivesse isso, eu não ia conseguir. Então, hoje elas são gratas. 'Ai mãe, foi um sacrifício, mas hoje a gente precisa de um tênis, tem; precisa de uma roupa, você dá'. E teve época que não era assim. Antes de eu prestar o concurso, elas lembram... a mais velha lembra mais do que a mais nova, e não era assim. Então, eu sou muito grata. Eu sei, eu entendo que a gente merecia ganhar mais, mas eu sou muito grata (Nédia).

Ainda que tenha críticas ao salário que recebe, percebe-se que Nédia valoriza a estabilidade dada pelo cargo público. No mesmo sentido, pesquisa realizada por Rebolo e Bueno (2014) revelou que, embora os professores não considerem que recebam um salário adequado, o fato de ter emprego, convênio médico e estabilidade são fontes geradoras de bem-estar. A efetivação por meio de concurso público, sem dúvida, é um elemento que traz estabilidade e segurança para o professor na profissão. Tanto é que a CF/88 preceitua que este é um dos elementos de valorização do magistério. Mas, conforme já demonstrei, em detrimento dos concursos públicos, o que se observa com bastante frequência nos últimos anos é a realização de processos seletivos para contratação temporária de professores.

7.1.4 Escola pública

Eu acho que o que mais pega hoje para mim de insatisfação são as condições de trabalho, seja na infraestrutura da escola, porque falta material, falta estrutura física, prédio, adequação do prédio escolar. E, também, da questão que a gente... a escola, reflete os problemas da sociedade.
(Amarílis)

Então, comecei ver esse choque de realidade quando você chega na escola pública. Na faculdade, você ia fazer uma aula de basquete, você tinha um carrinho lotado de bola. Quando você chega na escola, será que você consegue reproduzir aquela mesma atividade? Só tem uma bola e, às vezes, não tem nenhuma.
(André)

Lá dentro você também tem alguns embates, porque você tem pessoas que não têm essa visão de que você está ali na escola e que essa escola pode ser uma ferramenta de justiça social, de possibilidades que aquela família que foi excluída merece [...]
(Regina)

Um elemento que compareceu nas narrativas como desafiador ao trabalho docente é a escola pública, tanto no que diz respeito às condições objetivas quanto subjetivas. É impossível discutir a profissão e o trabalho docente sem considerar o principal espaço onde se materializam: a escola pública. Após o término do curso de licenciatura, é na escola pública que grande parte dos professores vão buscar seu primeiro emprego, atribuir suas primeiras aulas ou turmas. Alguns só saem dela aposentados, outros a abandonam logo no início da carreira. O exercício da docência na escola pública, seja por condições objetivas ou subjetivas, impõe desafios ao trabalho do professor. Mas, pela análise das narrativas, a escola pública, ao mesmo tempo, pode representar um importante elemento de sustentação na docência.

Sobre as condições objetivas, ao longo das narrativas de Amarílis, André e Regina comparecem menções às dificuldades relacionadas à infraestrutura da escola, à falta de material,

à estrutura física precária do prédio escolar, à superlotação das salas de aulas, ao desconforto térmico, à falta de espaços físicos etc. “Eu acho que o que mais pega hoje para mim de insatisfação são as condições de trabalho, seja na infraestrutura da escola, porque falta material, falta estrutura física, prédio, adequação do prédio escolar” (Amarílis). André relata a dificuldade que sentiu quando ingressou como professor na escola pública porque a realidade da escola, em relação aos materiais disponíveis para as aulas, é diferente daquela vivenciada enquanto professor em formação:

Então, por exemplo, você ia trabalhar dança. Muitas vezes, você não tinha material para isso. Você ia trabalhar algumas modalidades, algumas atividades, você não tinha material para isso e você tinha que estar sempre buscando novas alternativas (André).

Então, comecei ver esse choque de realidade quando você chega na escola pública. Na faculdade, você ia fazer uma aula de basquete, você tinha um carrinho lotado de bola. Quando você chega na escola, será que você consegue reproduzir aquela mesma atividade? Só tem uma bola e, às vezes, não tem nenhuma. Então, você tem que saber qual é a realidade da escola, é o contexto que você está inserido (André).

Em relação às condições materiais da escola, Regina menciona a falta de um espaço adequado para as diversas atividades que ocorrem no cotidiano escolar, inclusive as reuniões coletivas e/ou de formação continuada. E, também, as dificuldades que a escola tem em viabilizar materiais ou recursos para além de giz e pincel. Menciona, por exemplo, a dificuldade na realização de atividades extraclasse por falta de transporte escolar.

Nós estávamos discutindo isso no replanejamento, temos uma sala de multimídia que é uma sala para 300 mil coisas, ela não é para multimídia, ela é para tudo, é para palestra, tudo é ali naquela sala, ali numa escola com 500 alunos no período da manhã. Então, se você vai trazer alguém, é naquela sala; se você vai; tudo é ali. Aí, pegamos uma outra sala, só que você fica com três grupos em cada sala, aí você tinha que falar ‘colega, fala mais baixo’. Aí, você está aqui discutindo com o grupinho de Humanas, tem outro berrando, é ensurdecador, isso sem aluno, você imagina um dia comum com barulho do aluno e tal (Regina).

[...] a escola continua sendo parede, giz, pincel. Esse ano eu me senti, assim, com um grito de liberdade, eu queria levar os alunos para o Senac e deu para ir a pé. E eu me senti tão livre, me senti, assim, atravessando o Rubicão. Não, eu quero, eu vou levar, eu levei a pé. E foi ótimo, entendeu? Agora no segundo semestre vou fazer Senai. Até na Unesp aqui eu quero ver se eu trago eles, mas, óbvio, eu estou ali no centro, não é a mesma coisa de uma escola que está lá, às vezes, na zona leste, entendeu? Então, eu falo assim, essa coisa que falta, a condição da escola, e o entorno da escola (Regina).

Estudos realizados pela Apeoesp (2010; 2014) acerca da qualidade da educação e saúde dos professores revelaram que as escolas carecem, principalmente, de laboratórios, aulas de informática e acessibilidade para pessoas com deficiência (Apeoesp, 2014). Sobre as queixas relacionadas ao ambiente de trabalho, mais da metade dos participantes destacou o barulho (75,7%), o calor (52,4%), a poeira (51,1%) e a ventilação insuficiente (50,2%) (Apeoesp, 2010). As condições físicas e estruturais precárias das escolas, além de impactar negativamente a qualidade do trabalho do professor e contribuir para o seu adoecimento, também reflete na própria representação que os alunos têm da escola. Ao invés de um ambiente acolhedor, o estudante convive com o descaso e o desprezo do poder público.

Amarílis, que trabalha com muitos estudantes que residem em uma instituição de acolhimento, em um momento de grande emoção, analisa que a estrutura da escola acaba por contribuir para a marginalização daqueles estudantes que já se encontram à margem da sociedade: “A escola está sucateada, não tem como você se sentir importante [...] Você já é o lixo da sociedade, você já foi desprezado a vida inteira, você entra numa escola daquela, sabe? Não tem nada, não tem nada” (Amarílis).

Afora as condições objetivas, Amarílis e Regina citaram também aspectos subjetivos acerca da escola pública. Amarílis ressalta o fato da escola refletir os problemas da sociedade e ter que lidar, por exemplo, com o tráfico de drogas no ambiente escolar. E, ainda, elementos que dizem respeito aos estudantes e ao contexto em que estão inseridos e o quanto se torna complexo motivar o aluno a aprender e atribuir sentido à Educação.

[...] a escola reflete os problemas da sociedade. A gente lida com alunos de escola pública que são alunos que... ali no José Foz mesmo, de periferia. Então, a gente lida com muitos problemas. Não é fácil, porque além de você ter que educar, hoje eu falo que é...você tem que também motivar. Você tem que fazer ele ver o sentido da Educação e, muitas vezes, o que ele passou lá fora não faz realmente sentido para ele o que ele está vivendo ali dentro da escola. E você tentar encaixar essa realidade da escola dentro da realidade do aluno, desse aluno que pai e mãe é preso, que vive num Lar que... é complicado [...] Então, a gente lida com tráfico dentro da escola (Amarílis).

No mesmo sentido apontado por Amarílis, Regina também menciona o desafio que é trabalhar com alunos pobres em um modelo de escola que mudou muito pouco desde a sua institucionalização pelo Estado:

Eu li um autor [...] que falava muito dessa dimensão de trabalhar em escolas de alunos pobres. Que é esse também um elemento que cansa muito, o professor desgasta, que você tem muito pouca ajuda para você redimensionar esses projetos de vida, essas vidas dos nossos alunos. Por exemplo, você não tem um ônibus para você levar aluno para fora da escola. Você não tem

perspectiva de fazer viagens curtas, então, assim, é um sistema que é isso, que é esse modelo da escola, aula. Aquilo que foi revolucionário num determinado momento lá perto da Revolução Francesa que significou você expandir os sistemas, não mudou de perfil (Regina).

Ao mesmo tempo em que aponta os problemas cotidianos da escola pública, Regina faz um alerta no sentido de que os pesquisadores, ao produzirem seus textos acadêmicos, precisam ter cuidado para não caírem no senso comum de reproduzir o mito presente no imaginário social de que a escola do passado era boa e a atual é ruim.

E a gente fica falando que a gente não é liberal, que a gente é antcapitalista. Aí você pega, faz um texto que ‘pa, pa, pa’. Uai? Você está batendo em quem? Você está ajudando o que? Qual lógica? É para esconder? Não é para esconder. É para mostrar de onde vem a precarização, porque que ela está lá. E uma coisa que, assim, eu acho que a gente precisa discutir é de fato isso. As dissertações mostrarem um pouco, as teses, o caminhar, porque senão a gente fica também reproduzindo o mito. Ai, a escola pública foi boa e hoje ela é ruim. Gente, para com isso! Ou a gente discute que houve uma luta de popularização e expansão da escola pública e que essa luta ainda ocorre e que ela é uma luta que envolve a dimensão da disputa orçamentária dos recursos ou não fale disso, porque, senão, você vai falar errado, entendeu? Fica uma luta: ‘ah, a escola pública do meu avô...’ Ah, gente, para com isso, entendeu? (Regina)

Regina menciona um mito presente no imaginário social que é desconstruído por alguns pesquisadores. Beisiegel (2006), por exemplo, defende a tese de que a escola do passado era excludente, uma vez que a maioria da população estava excluída dos bancos escolares, portanto, não há o que se falar em qualidade diante de um contexto elitista de acesso à educação. Com a expansão e democratização desse acesso, as camadas populares começaram a adentrar o espaço escolar e, conseqüentemente, em termos quantitativos tem-se uma elevação da qualidade da escola, uma vez que ela se tornou mais acessível.

Corroborando a tese da exclusão das camadas populares do direito à educação, Di Giorgi e Leite (2010) demonstram que por um longo período da nossa história a escola era frequentada por uma minoria privilegiada de brasileiros. É somente a partir da redemocratização, mas sobretudo nos anos de 1990, que a escola passou a ser acessível para a maioria da população, especialmente aqueles oriundos dos estratos sociais mais baixos.

Há que se considerar que a democratização do acesso à escola é fruto de um longo processo de lutas e embates que culminou em uma conquista importante para as camadas populares. Isso não implica em negar os processos e as forças políticas e sociais que, do lado oposto, favorecem a precarização da escola. Regina menciona que já teve embates com colegas

que ainda não tomaram consciência da dimensão e do papel que a escola pública exerceu e exerce na vida de tantos brasileiros, inclusive dos próprios professores:

Lá dentro você também tem alguns embates, porque você tem pessoas que não têm essa visão de que você está ali na escola e que essa escola pode ser uma ferramenta de justiça social, de possibilidades que aquela família que foi excluída merece, que nós que chegamos à condição, muitas vezes, de professor hoje, por exemplo, no meu caso eu sou alguém que conseguiu ascender pela dimensão da existência da escola pública e eu sempre falo isso, se não fosse a escola pública onde você estaria? Onde eu estaria? Porque sempre essa dimensão, de discutir o coletivo, aquela ferramenta coletiva que alguém brigou, que alguém lutou, mas é um processo difícil, assim, porque você tem um espectro na sociedade que puxa pela dimensão individual. ‘Ah, você conquistou’ (Regina).

Regina analisa que os estudantes de Licenciatura, por terem estudado ou realizado estágio na escola pública, acabam por conviver com a precariedade a que ela está submetida e muitos refutam a possibilidade de trabalharem nela depois de formados. Reforça que as instituições de ensino superior devem ficar atentas para não reforçarem estereótipos e preconceitos contra a escola pública.

Então, os nossos garotos que vêm aqui para a universidade, todos eles começam a colocar uma dimensão de ‘não, quero ir para o Instituto [Federal]’ ou ‘quero ir para a universidade’, ‘posso até ser professor’, mais não se vê professor na escola básica porque o olhar que ele traz de lá é um olhar, ao mesmo tempo, da nossa luta e penúria. Isso é um elemento hoje complexo, eu não vou falar triste porque eu acho que faz parte dessa luta, dessa disputa que nós estamos vivendo. E por isso que eu acho que as instituições precisam estar muito articuladas para elas não reforçarem estereótipos, não fortalecerem visões preconceituosas contra a escola pública básica que, às vezes, eu acho que a universidade precisa tomar muito cuidado, e os institutos, porque senão a gente reforça visões que são visões do adversário, que é o adversário, tanto do nível público superior quanto da escola básica. A diferença é que a precarização já está lá [escola pública] e ela está tentando chegar aqui [universidade pública] (Regina).

As narrativas revelam que as condições e o contexto da escola pública trazem desafios ao trabalho do professor, seja pelas condições físicas e materiais precárias, seja pelo fato dela refletir os problemas sociais e muitas vezes não se configurar em um ambiente acolhedor para o aluno, um lugar onde ele queira permanecer. Mas, ao mesmo tempo, em algumas narrativas é perceptível que a escola pública também exerce um papel importante de sustentação na docência. Isso está atrelado às histórias de vida, às experiências vivenciadas e também a concepções políticas que acabam por despertar um sentimento de compromisso político com a escola pública e, conseqüentemente, com os estudantes que nela estudam.

Um dos sentidos atribuídos por Amarílis para sua permanência na docência é o vínculo afetivo e de pertencimento que possui com a escola pública, muito em decorrência de sua história de vida e das experiências vivenciadas. Ela cresceu frequentando o ambiente escolar enquanto a mãe trabalhava, relata que nunca a presenciou falando mal da escola, pelo contrário, sempre percebeu o quanto ela valorizava aquele espaço. Relata que “eu sinto que ali é o meu lugar, porque foi de onde eu saí [momento de muita emoção]” (Amarílis). Além do reconhecimento do território da escola pública como o “seu lugar”, Amarílis relata que a escola pública é o local em que pode contribuir para a formação humana.

É uma satisfação quando eu penso no meu pai contando, quando eu penso na minha tia, quando eu penso no que eu vivi. Eu falo assim, foi tão difícil, a escola pública era tudo que eu gostava. Eu falo: ‘Poxa vida! Aqui que é o lugar da gente tentar lutar!’ Então, assim, é o meu lugar, é a minha maior satisfação. Saber que eu posso estar contribuindo para a formação de um ser humano, um indivíduo melhor, sabe? Para a humanidade, para que todo mundo... acho que é isso. Ser professor é humanização, é formação, é vida. É aquilo que a Terezinha Rios coloca no livro dela. Ali mesmo na sala de aula, eu desanimo, lógico que eu desanimo! Mas, ali mesmo, eu retomo as minhas forças (Amarílis).

A identificação pessoal com a escola pública também comparece na narrativa de Célia. Ao falar sobre a indignação que sente ao conviver com professores que fazem distinção entre o trabalho na escola pública e na escola particular, ressalta que “eu sou cria, eu falo, da escola pública. E o aluno da escola pública é aquela pessoa que é mais carente e tem o mesmo direito que um aluno da escola particular. Não pode ser diferente. A gente no Brasil, a gente não tem que aceitar mais uma coisa dessa” (Célia). Na concepção de Célia, ao estudante da escola pública deve ser garantido o direito à uma educação de boa qualidade, sem distinção com a educação ofertada nas instituições de ensino particulares.

Nédia trabalhou por um ano em uma escola particular, mas optou por trabalhar somente na escola pública, que é onde se sente melhor. Afirma que não quis ficar na escola particular pela arrogância dos alunos e porque na escola pública existe um “olhar diferenciado” para com os estudantes.

Eu já ouvi coisa: ‘eu pago o teu salário’, ‘eu tenho direito de fazer isso, fazer aquilo’. Arrogância mesmo, e a própria estrutura. Você não tem liberdade e você não tem aquele olhar que a gente consegue ter na rede pública. Um olhar diferenciado, você vê que aquela criança precisa de um encaminhamento para um psicólogo, ou precisa de um oculista, aquela criança tem dislexia, e você tem um cuidado diferenciado com essa criança. Numa rede particular, os alunos estão sendo ensinados para prestarem um vestibular. Então, aquela criança que tem esse tipo de problema, às vezes, o pai não consegue enxergar ou não aceita, ela vai ser excluída. A não ser que o pai e a mãe tenham

condições de pagar uma psicopedagoga, uma psicóloga, uma fonoaudióloga, uma professora auxiliar que acompanha esse aluno. Porque o professor de uma escola particular não vai ter nem tempo, nem condições de dar uma atenção adequada para essa criança. Então, a inclusão é excludente. E, na escola particular, a gente percebe muito isso. Você quer manter um filho que é autista num [nome da instituição de ensino particular], você tem que ter todo um aparato para essa criança continuar lá, senão, ele vai ser descartado. Porque o professor não pode perder tempo com aquela criança, ele é cobrado, ele está formando pessoas para um vestibular. Esses dias, eu passei lá, tinha um *outdoor* com uma criança, com uma roupinha de médico. Então, desde cedo, a pessoa já está sendo treinada para isso. Eu falo treinada, se não falar outra coisa como adestrada... que é difícil. E, na rede pública, o preparo é mais para a vida, eu percebo, porque tem que ser. A realidade deles não é vestibular, é um curso profissionalizante, é trabalho. Eles querem trabalhar. Eles precisam, eles vêm na escola para comer. Então, é carência de todos os lados que acontece (Nédia).

Percebe-se que Nédia tem uma concepção positiva da escola pública, devido ao seu caráter de promover o acolhimento e a inclusão, sobretudo dos estudantes mais carentes. Ao ressaltar que a escola particular prepara para o vestibular e a escola pública para a vida, apresenta uma concepção dual de escola, da qual tão bem discorreu Libâneo (2012). Nas narrativas de Maria Solange e Regina também é perceptível a importância atribuída à escola pública, o vínculo de pertencimento e o compromisso político, o que está relacionado às suas histórias de vida, às experiências formativas e aquelas vivenciadas em âmbito sindical e outros espaços de discussão e deliberações coletivas. Maria Solange, inclusive, inicia a sua narrativa ressaltando a crença na escola pública:

Quando se fala em escola pública, eu acredito muito na escola pública, acredito muito na pesquisa, acredito muito na universidade junto à escola básica fazendo esse trabalho para trazer perspectivas de melhora de qualidade e tudo mais. Eu acredito muito nisso. Então, é por isso que eu gosto bastante da possibilidade de colaborar também (Maria Solange).

Apesar das objeções da família, Maria Solange fez questão de manter o filho matriculado na escola pública: “E eu como mãe de escola pública, eu defendo com unhas e dentes, que é minha meta a escola pública e entendo que é muito importante [...] Eu tenho uma identificação muito grande com a escola pública” (Maria Solange). Reconhece que a escola tem muitos problemas e que sofre muito com isso, mas ressalta que gosta de estar neste ambiente e que a cada processo eleitoral retoma as esperanças de que as coisas podem melhorar. É uma crença que permaneceu ao longo dos anos, já que está prestes a se aposentar.

Para Regina, a escola sempre foi um local onde ela gostou de estar, tanto que, por um período da sua trajetória profissional, teve dificuldade em compreender o fato de seus alunos não gostarem ou se identificarem com aquele ambiente assim como ela. Ressalta que,

pessoalmente e profissionalmente, ascendeu pela dimensão da existência da escola pública, assim como muitos outros professores, e acredita no papel da escola pública como ferramenta de justiça social.

Ela reconhece os problemas existentes na escola, mas alerta para o cuidado que os pesquisadores devem ter ao falar desse assunto, para não reproduzir o mito de que a escola do passado era boa e a do presente é ruim. Destaca que quando cursou mestrado fez uma opção muito firme quanto a essa questão: “Isso foi uma coisa que eu defini. Eu falei para a minha orientadora: ‘eu não vou falar mal da escola pública’. Essa é uma predefinição da minha dissertação. Eu quero falar...e fui falar de um exemplo exitoso porque senão a gente não aprofunda” (Regina).

Maria Solange e Regina destacam que tiveram uma formação totalmente identificada com a escola pública, assim como uma atuação profissional. E, para além da identificação com a instituição escola pública, do reconhecimento e compromisso político com ela, possuem um vínculo de longa data com as unidades escolares onde atuam. Elas trabalham na mesma escola onde foram estudantes na educação básica. No caso de Regina, na escola onde cursou o ensino médio e fez magistério. Maria Solange está há mais de trinta anos na mesma escola somente como professora, sem contar os anos como estudante e ressalta os vínculos de amizade e afetividade surgidos ao longo de todo esse tempo. Regina faz menção à maior facilidade que ela e alguns colegas possuem no relacionamento e trabalho com os alunos pelo fato de já estarem na escola há bastante tempo.

Sobre o tempo de permanência em uma mesma escola, André, assim como Maria Solange, trabalha na mesma unidade escolar desde que ingressou como professor efetivo na rede estadual. Ele ressalta que isso foi um facilitador para a superação dos desafios cotidianos, devido à criação de vínculo com a escola, com a comunidade escolar e a constituição da sua identidade docente atrelada à realidade da escola, o que lhe possibilitou um desenvolvimento melhor do trabalho.

Esse foi um dos motivos que me ajudou a superar aquele primeiro ano que eu falei para você que foi muito difícil porque você vai ficando na escola e, de certa forma, você vai entendendo as particularidades dos alunos, da comunidade, as pessoas vão reconhecendo o seu trabalho. Você vai se acostumando ao trabalho com outros professores. Os funcionários, a gestão da escola, a coordenação vai vendo o seu trabalho também. Observa o seu trabalho. Então, isso vai te dando a possibilidade de você desenvolver o seu trabalho. Isso é muito importante e eu já posso falar que eu já dou aula para filho de ex-aluno meu. Que, não é no sexto ano, não; é no nono; primeiro...Então, vamos ficando velhos. A proximidade, e isso é o que é legal também. É que esses alunos que são irmãos, que são primos daqueles que já

foram seus alunos, que já criaram uma certa identidade, empatia com o seu trabalho. Então, isso acaba facilitando. Não vai reduzir os problemas que geralmente têm na escola: problemas de disciplina; a questão de realização das atividades, por exemplo, a participação nas aulas. Que são coisas mais complexas, mas ele vai te dando uma identidade. Você vai criando uma identidade naquele local. O seu respeito pela escola também vai crescendo. Porque você se formou docente ali, a sua identidade docente foi consolidada ali. Então aqueles problemas que aconteciam no passado, já não acontecem mais. Esse até é um combustível para você continuar trabalhando. Então, aquele impacto inicial do primeiro ano, aquela indisciplina, aqueles problemas que você tem com os alunos, aquela carga de burocracia que você... diário...aquele clima tenso que tem na escola, vai se dissipando ao longo do tempo. Então, a importância de você ficar na escola é essa, a identidade que você cria nesse lugar. Colocar o respeito que os alunos têm com o seu trabalho, respeito que você tem com a comunidade. Aquele fardo que você tira. O professor vive muito isso. Quando o professor entra numa sala de aula, uma sala de aula tem todo aquele clima tenso. Você não sabe como os alunos vão te receber. Às vezes, você sai de uma escola, vai para outra [...] Então, quando você está muito tempo na escola, isso faz com que você fique mais relaxado, menos tenso. Isso é bom para você, bom para o seu trabalho. Você consegue ousar um pouco mais a partir do momento em que você cria uma identidade com a escola. Eu na Educação Física, percebo muito isso. Você consegue ousar um pouco mais. Então, eu, por exemplo, viajei com um time de futsal feminino com uma professora comigo me acompanhando, mas eu viajei, por exemplo, para outras cidades. Eu fui para Piracicaba jogar, Limeira, se não me engano. Então, olha a confiança dos pais! Autorizar os filhos a viajarem, participar das competições, não só na cidade, mas fora também. Então, isso gera uma identidade e um respeito com o seu trabalho. E, por isso, é muito importante essa... e depois você ficar tanto tempo na escola e isso aumenta muito mais. E é raro isso acontecer (André).

No relato de André, fica evidente a importância para o bom desenvolvimento do trabalho docente, o fato do professor se fixar em uma mesma escola. Mas, conforme ele próprio ressalta, “é raro isso acontecer” (André), principalmente nos casos dos professores que ingressaram por concursos que não eram regionalizados e atribuíram aulas em outras cidades ficando dependentes de remoção, como foi o caso das professoras Célia e Nédia. A situação dos professores contratados, conforme expus anteriormente é ainda pior, pois como vivem de substituições temporárias, dificilmente conseguem se vincular por um longo período em uma única unidade escolar. Além dos elementos facilitadores mencionados por André, advindos do fato do professor se fixar na mesma escola, podemos citar ainda a possibilidade de melhor desenvolvimento das políticas educacionais, isso porque as pesquisas têm apontado a alta rotatividade de professores nas escolas como um dificultador para que elas se efetivem (Esteve, 1999; Oliveira, 2004).

Por meio dos elementos trazidos pelas narrativas é possível perceber que as condições materiais e subjetivas da escola pública, relacionadas ao contexto social e político, impõe desafios ao trabalho do professor. Inclusive, conforme apontou Regina, as condições de

precarização podem impactar negativamente no desejo daqueles que estão se formando professores terem a escola pública como uma possibilidade de local de trabalho. Ao mesmo tempo, os vínculos afetivos e de pertencimento criados com a escola pública, a crença no importante papel social e político que ela representa para as camadas populares, a identificação e, conseqüentemente, o gostar, o sentir-se bem no ambiente escolar são elementos que favorecem a permanência do professor na profissão. Ainda, o tempo de permanência em uma mesma escola pode amenizar alguns fatores que dificultam o trabalho do professor, permite um melhor desenvolvimento das atividades de ensino e possibilita a criação de vínculos pessoais e profissionais com a comunidade escolar.

7.1.5 Estudantes

Eu não vou poder mudar o mundo, mas alguns eu tenho certeza que eu vou poder ajudar. E, no começo, eu sofria muito porque eu não conseguia separar. Eu chorava muito em casa, das histórias que eu escutava.
(Amarílis)

Não é, não estou responsabilizando o aluno, mas a indisciplina, os conflitos que acontecem na escola ainda são um dos problemas que a escola pública ainda precisa resolver.
(André)

Isso é o que mais me motiva, eu gosto de fazer a diferença. Sentir que eu estou fazendo a diferença.
(Célia)

Eu sinto uma responsabilidade muito grande de não abandoná-los nesse momento de formação deles e, às vezes, me pego pensando: ‘mas será que no dia de amanhã eles vão ter isso ou vão ter profissionais que pensam como eu?’
(Nédia)

Se eu defendo, se eu tenho um discurso político que defende esses grupos, eu também preciso ter uma prática que na escola promove o acolhimento desses grupos, mesmo que, às vezes, eu tenha que brigar com eles.
(Regina)

Em relação aos estudantes, as narrativas mencionam aspectos desafiadores ao trabalho do professor: o contexto em que o aluno está inserido, a falta de estrutura familiar, a indisciplina, a dificuldade relacionada às questões que envolvem o tráfico de drogas na escola etc. Apesar disso, foi possível perceber que os sentidos atribuídos à profissão e à permanência na docência estão diretamente vinculados ao relacionamento com os estudantes.

Amarílis e Regina mencionam em alguns momentos de suas narrativas, a dificuldade em trabalhar com alunos que estão à margem da sociedade, vivendo contextos sociais e familiares complexos e, ao mesmo tempo, motivá-los ao aprendizado e a atribuir sentido à

educação. Elas demonstram a complexidade em se promover o acolhimento e a escolarização daqueles estudantes, cujas *vidas ameaçadas* (Arroyo, 2019) impõe desafios ao trabalho do professor. Amarílis, ao falar sobre este aspecto utiliza-se da metáfora de “furar a bolha” social em que o estudante se encontra.

Então, é um contexto, é uma realidade que ele vive naquele mundo dele e que ele não consegue sair daquele mundo. Então, para ele é muito difícil. Então, é...você acaba lidando com situações que você não consegue sair daquela bolha. E é isso que eu falo que é o maior desafio para a gente: tentar furar essa bolha, tentar fazê-lo enxergar que ele pode ter outras coisas na vida. Mas que também o sistema não é propício para ele, mas que ele tente ver isso de uma forma crítica (Amarílis).

No mesmo sentido de Amarílis, Regina também destaca a tensão existente entre, de um lado, o contexto em que o aluno está inserido, as suas vivências, interesses particulares e, de outro, as aulas. Relata que nos momentos de angústia tem procurado dialogar abertamente com os alunos, aproveitando para orientá-los em questões que ultrapassam a sala de aula, como por exemplo, o uso de drogas.

[...] quando ele vai para a sala de aula, para a escola, ele vai com tudo isso que está posto na sociedade. Então, você precisa, a todo o momento saber de que lado você está dessa questão, a todo momento você derrapa, porque é um ambiente tenso. Então, você chega lá, você prepara, eu tenho essa proposta, e aí eu brinco (risos), não sei se falo. O menino não tem essa proposta, ele está lá angustiado com alguma coisa que aconteceu e ele quer fazer o dele, e você tem lá um ambiente tenso. Com muitas salas, muitos sonhos, muitos pesadelos. Então, você precisa, sim, ter uma, toda hora você precisa ter um elemento que te conecte com algo bom, com uma perspectiva utópica e que te permita, muitas vezes, assim, mesmo com tudo isso, você mostrar sua fragilidade. Isso foi uma coisa, assim, que até mudou em mim, eu sempre tentei ser forte na frente do aluno. Eu até trabalho isso também, mas eu, às vezes, eu deixo eles perceberem: ‘olha, gente, eu estou angustiada com isso’ e falo para eles: ‘está me preocupando que o fulano, está acontecendo isso’. Nós tivemos um caso de um garoto nosso que foi ficando, entrou em drogadição, entrou, entrou e chamamos a família, a coisa só piora. Ele foi internado e aquilo angustiando, e aí teve um momento que eu conversei com a sala: ‘gente, olha, porque já fizemos isso, nós já tentamos isso, nós estamos desesperados.’ ‘Não, professora, mas ele também não quer ser ajudado’. Eu falei ‘olha, vocês precisam olhar para essa experiência como algo de alerta para vocês. Chega um momento que vocês não controlam mais o papel da droga na vida de vocês. Então, pensem, pensem como é que vocês vão entrar nesse mundo’ (Regina).

Sobre o contexto em que o estudante se encontra, Célia menciona especificamente o familiar, a falta de valores éticos e sociais que, em sua percepção, deveriam ser aprendidos no ambiente domiciliar com a família. No entanto, tratam-se de valores que também podem e devem ser trabalhados no ambiente escolar.

Estão vindo para a escola as obrigações que antes eram da família. A questão das competências socioemocionais. Então, você aprendia em casa o que era ser honesto, o porquê você tinha que trabalhar em equipe, e hoje isso veio tudo para a escola. Então, você...muitas vezes é aquele aluno que você chama o pai e a mãe e o pai e a mãe é pior do que o filho. Então, a gente fala: ‘Nossa! Está bom! Vamos cuidar só do aluno aqui que ele está bom ainda.’ As famílias estão muito desestruturadas, muito (Célia).

André menciona a indisciplina como um problema que a escola enfrenta e não consegue resolver, o que acaba por refletir negativamente na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

E, assim, é algo complexo que eu vou te falar, Tamara. Mas eu acho que hoje menos, não para mim, por exemplo, mas eu acho que a indisciplina ainda é, assim... Não é, não estou responsabilizando o aluno, mas a indisciplina, os conflitos que acontecem na escola ainda são um dos problemas que a escola pública ainda precisa resolver (André).

Sobre as relações conflituosas, Regina fala sobre as ações realizadas no intuito de promover o acolhimento dos estudantes, algo que está em consonância com o seu posicionamento político. Avalia que tem adotado uma postura mais afetuosa para tentar resolver os conflitos.

Se eu defendo, se eu tenho um discurso político que defende esses grupos, eu também preciso ter uma prática que na escola promove o acolhimento desses grupos, mesmo que, às vezes, eu tenha que brigar com eles. Eu brigo, às vezes falo com aluno: ‘Olha, cara, o que você está querendo para você? O que você está fazendo com você? Olha aqui, você está atrapalhando e tal’. Mas, inclusive, eu estou reordenando meu discurso nesse sentido, antes eu brigava, agora eu o chamo, eu abraço, eu falo ‘cara, eu quero o melhor para você, você vai ficar aqui fazendo isso, por quê?’ (Regina)

Assim como Amarílis, Regina menciona a problemática do tráfico de drogas na escola, narra alguns acontecimentos que denotam a complexidade que é lidar com esse problema no ambiente escolar.

Às vezes, participando do Conselho de Escola, a gente tem derrotas. Outro dia, nós saímos muito mal de uma reunião porque a gente teve que pedir para a família matricular o filho em outra escola porque a gente não dava mais conta, porque ele está me trazendo droga para dentro da escola, ele se colocava como traficante, que ele não usa, ele trafica. Assim, é um menino, e a família dizendo ‘olha, nós também não sabemos mais, então ele vai trabalhar com o marido para a gente ficar no processo de vigilância sobre ele’. Mas não tínhamos mais o que fazer na escola, eu olhava para a diretora, a diretora olhava para mim, os outros olhavam, todo mundo, assim, muito triste porque a gente até foi assim para a reunião achando que a gente ia ter que lutar muito, mas não, a família também, que ela já tinha sido chamada várias vezes. Não

tínhamos mais alternativa, a próxima alternativa ia ser ele sair preso da escola porque a gente está numa parceria com a polícia, porque, na segunda semana, a gente pegou o menino do oitavo ano com uma caixinha com 13 papalotes, o menino tem 12, 13 anos e aí a gente foi estabelecendo toda uma, já tinha as questões das câmeras, foi estabelecendo todo o processo de aproximação com a polícia para ver se a gente torna isso um processo menos... temos medo de criar uma situação mais grave até de, assim, porque eles, alguns são preparados, não contam, a polícia pega, mas não conta. Então, a gente tem medo de criar uma situação de violência. Estamos tentando, a escola fez toda uma construção com a ronda [escolar] para trabalhar isso de uma maneira dentro da legislação, do estatuto e tudo. Mas também, a gente não pode conviver com uma situação de um garoto que, todo dia, você pega ele entregando alguma coisa lá dentro, alguma coisa. Então, a gente também vai vivendo com isso e são esses processos também. Sabemos que têm momentos que, apesar de defender o acolhimento integral, não temos como lidar com isso [...] A gente até sugeriu que eles levassem para uma outra escola, quando tem 18 anos a gente pede para levar para o CEEJA⁶⁸. Porque, aí, é um sistema que lida melhor com essa dimensão, mas a família decidiu que, naquele momento, eles não têm nenhuma outra escola para colocar, situação que a gente também não pode também interferir, quando é menor de idade, o caso vai para o Conselho [Tutelar] para ser acompanhado, mas para nós... Outro dia, a vice-diretora estava chorando porque ela tinha pedido numa semana para o pessoal do futebol da cidade acolher um garoto e na outra ele saiu preso da escola porque ele estava fazendo isso, a gente tinha tentado essa coisa de futebol para ver se desfocava. Mas não desfocava e ele estava entregando entorpecente dentro da escola. Então é um processo que você fica nessa guerra [...] Inclusive, a escola está tendo que aprender, é por isso que eu falei que é muito complexo porque eu tenho que aprender a lidar com todas essas dimensões, a trabalhar articuladamente com outras instituições que, muitas vezes, não compreendem um processo escolar. Por exemplo, estávamos indignados porque a diretora... não encontramos a mãe desse garoto pequeno, a diretora teve que ir junto no carro de polícia até a delegacia para esperar a mãe chegar. Aí a gente fala ‘bom, você não tem diretor brotando’. O diretor teve que deixar o ambiente escolar, deixar, aí o vice teve que antecipar o horário porque como você deixa a escola sozinha? Mas como é que você não acompanha um garoto que vai para dentro de um carro de polícia? Olha o nível de responsabilidade. Então, ainda se colocam os dirigentes da escola nessa situação, tudo aqui ou tudo lá, deixa uma escola com 300, 400 alunos no período, não é? E aí, a gente fica discutindo com as instituições, mas e o papel? Quem vai fazer isso, é a escola também que tem que fazer? Mas escola tem... então são esses elementos que estão muito... No fundo, eu brinco e falo: ‘olha, quando é para pobre, a lógica é acode quem puder’ porque não há uma estrutura de fato. Vai depender, não há uma estrutura, de fato, que acolha, que acuda essas questões que vão acontecendo (Regina).

É um relato que além de demonstrar a complexidade que envolve a presença do tráfico de drogas na escola, denota o sentimento de derrota e frustração de Regina diante das limitações da comunidade escolar em promover o acolhimento integral desses alunos. E, assim como ocorre em relação à escola pública, o relacionamento com os estudantes exerce um duplo papel

⁶⁸ Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos. É uma instituição com organização pedagógica e funcionamento específicos voltada à modalidade EJA.

no cotidiano do professor. Ainda que relatem a complexidade em lidar com o contexto em que eles estão inseridos e ao mesmo tempo motivá-los ao aprendizado, além das relações conflituosas, casos de indisciplina e questões que envolvem o tráfico de drogas na escola, os sentidos atribuídos à profissão e à permanência na docência vincula-se, em grande medida, ao relacionamento com eles.

Amarílis é uma mulher preta, cujo pai e família sofreram racismo e reconhece que os seus alunos também passam por muitas dificuldades, sobretudo os estudantes negros e aqueles que são assistidos por uma instituição de acolhimento. Existe por parte de Amarílis uma identificação pessoal e uma sensibilização com as histórias de vida desses alunos e ela sente que pode fazer a diferença na vida deles. Além disso, ressalta que a estrutura precária da escola não favorece o acolhimento dos estudantes e que muitos professores possuem uma prática pedagógica que contribui para marginalizá-los ainda mais.

Então, para mim, a menina pretinha do cabelo ruim, que cresceu ouvindo isso. E, de família preta, e que eu ouvi meu pai.... meu pai abandonou a escola na quarta série porque a professora chamava ele de preto fedido. Ele mijava na roupa, com 10 anos de idade, de vergonha [momento de muita emoção, choro]. Então, hoje a minha função como professora é honrar tudo isso, sabe? [choro]... A minha tia conta as coisas, assim, que eles como família preta, assim... é desumano. E, os meus alunos são negros, os meus alunos são os rejeitados hoje e é a minha função [choro]. Eu sei que eu preciso de dinheiro, preciso sobreviver. A gente fica naquela, também tem uma família para sustentar. Então, hoje eu estou na outra escola por necessidade, mas, se eu pudesse, eu assumiria a direção. Eu tenho vontade de mudar aquela escola. E são a maioria do Lar [nome da ONG que atende crianças], sabe? E eu gosto de verdade de trabalhar ali. São alunos carentes, são alunos bons e eles são amáveis. E tudo que você dá para fazer eles fazem, sabe? E você percebe quando tem um professor que dá aula, eles se engajam, porque ninguém liga, ninguém nunca liga. Alguns professores entram 'Ah, copia!' Passa na lousa: 'Copia'. Quando tem um professor que dá aula, empolgado, que faz um negócio assim, eles se sentem importantes, porque a estrutura é criada para desprezar. A escola está sucateada, não tem como você se sentir importante. [...] Então, eu falo assim, pelo menos eles vão ter a mim. Eu não vou poder mudar o mundo, mas alguns eu tenho certeza que eu vou poder ajudar. (Amarílis).

Célia também relata que uma das suas motivações na docência é o sentimento de poder fazer a diferença na vida dos estudantes e para isso, busca sempre aperfeiçoar a sua prática.

Então, amanhã eu vou fazer...começar a fazer um curso. Estamos de férias, mas vamos fazer um curso paralímpico que é para aprender as modalidades paralímpicas, para poder passar para eles. Eu quero trazer para eles o máximo de conhecimento, para que eles possam, no futuro, escolher a atividade física que eles querem fazer e também compreenderem porque que eles precisam fazer atividade física. Isso é o que mais me motiva, eu gosto de fazer a diferença. Sentir que eu estou fazendo a diferença (Célia).

A satisfação em presenciar os alunos continuando os estudos, o reconhecimento pelo trabalho realizado por meio de depoimentos e gestos de afeto, ser uma inspiração profissional ou mesmo a observação de uma melhora no comportamento também são elementos de sustentação na docência. Isso comparece nas narrativas de Amarílis, Maria Solange e Nédia:

E... a satisfação é isso, essa é a maior satisfação, quando eu recebo os depoimentos dos alunos... no *Instagram*, direto. Terminando Psicologia, Direito, Tamara! Que eu, eu comecei... quando eu estava na faculdade de Direito, a aluna falou: ‘Prô, o que você está fazendo aqui?’ ‘Estou fazendo Direito’. ‘Não, você tem que dar aula. Pelo amor de Deus, a escola precisa de você.’ E ouvir o depoimento deles, assim, sabe? Hoje eu dou aula para alguns, que os irmãos foram meus alunos, aí... ‘Prô, minha irmã falou assim que você foi a melhor professora’. Então, assim, ouvir esses depoimentos. Encontrei outra aluna esses dias, do Direito, sabe? Que agradece, beija (Amarílis).

Eu tenho orgulho de ver uma ex-aluna que dá depoimento, até na própria Unesp tem: ‘oi, professora, você foi minha professora, vim fazer...’. Tem aqui na Unesp. ‘Fui seu aluno na matemática, resolvi fazer por causa de você, eu gostava muito, e você...’ Tem ex-alunos que são colegas de trabalho. E isso me dá muita satisfação (Maria Solange).

Aquela satisfação de você ver que deu resultado através da educação. Na gestão mesmo, alunos problemáticos na escola, que estão virando nossos parceiros, que estamos fazendo a pessoinha refletir sobre as atitudes que poderiam ser feitas para melhorar [...] Fazer a pessoa refletir. Então você tem que pegar por esse lado e você vê que muitas vezes isso dá efeito e que a pessoa, ao invés de dar trabalho para você, acaba virando parceiro e acaba te surpreendendo. Isso é muito gratificante, eu acho muito gratificante. A pessoa que dava muito trabalho, chegar na tua sala e te dar um beijo, te dar um abraço, sabe? É sinal de carinho (Nédia).

A identificação com determinada etapa da educação básica, tanto para Amarílis quanto para André exerce um papel motivador na prática pedagógica. Amarílis relata não gostar de trabalhar com turmas do ensino fundamental, pois se identifica mais com os estudantes do ensino médio:

Agora, quando eu entro no ensino médio, Tamara... é uma coisa, não sei te explicar, é uma coisa mágica. É como se... a gente começa a vida de adulto, a gente tem tanto problema, tanto problema, tanta conta para pagar, tanta coisa para se preocupar. E eles, eu olho a zoeira deles, eles brincam com tudo, eles fazem... Eu falo assim: ‘Gente, dar aula para vocês é lembrar que a vida é zoeira!’ Então, me motiva, é mais leve. E aí, por causa disso, você vai atrás de meme de História, você vai atrás de página, tal, você prepara coisa diferente, você se envolve. Então, isso é gostoso. Então é o que me motiva, são os meus alunos (Amarílis).

Por outro lado, André relata uma identificação com os alunos do ensino fundamental, percebeu que conseguiu desenvolver melhor as aulas, notou resultados positivos (maior

participação dos alunos, redução dos problemas de indisciplina) e sentiu-se mais seguro para trazer novas possibilidades de atividades para as aulas conforme previsto no currículo que estava sendo implementado.

Eu acho que um divisor de águas na minha carreira foi o ano de 2008 que foi o ano que coincidentemente eu peguei todas as minhas aulas no período da tarde, que era o ensino fundamental, anos finais. E eu me identifiquei muito com esta etapa do ensino, foi onde eu comecei a realizar os meus melhores trabalhos e, a partir daí, com as turmas de treinamento, conseguindo vincular as turmas de treinamento com rendimento ou com... aquilo com a participação dos alunos nas aulas regulares. Conseguindo associar isso. Então, foi muito importante para mim e coincidentemente o currículo que sempre foi um desafio para os professores, até pela falta de uma formação melhor nas faculdades, nos cursos de graduação, o currículo me abriu possibilidades. Então, por exemplo, comecei a trazer jogos, brincadeiras, atividades rítmicas que até então eu não conseguia. Até por ser ensino médio, eu ficava bem receoso de bater de frente com os alunos, de trazer algo diferente. Eu consegui trazer para o ensino fundamental e deu muito certo. A partir dali, então já era o terceiro ano que eu estava na escola, foi uma alavancada na minha carreira. Foi quando eu consegui preparar melhor as aulas, desenvolver melhor as aulas e o resultado, assim, foi uma maior participação dos alunos, redução dos problemas de disciplina que geralmente tinha. Então, ali realmente foi um período, assim, de consolidação mesmo (André).

Célia, embora não tenha demonstrado se identificar mais com uma determinada etapa da educação básica, afirma que gosta muito de trabalhar com os alunos, de estar com eles. Relata que não pretende ocupar cargo na gestão escolar porque é muito feliz sendo professora. Além disso, se identificou muito com o trabalho na escola de ensino integral, muito por conta da possibilidade de ter uma maior proximidade com os alunos.

Eu gosto muito, eu vou para a escola mesmo, feliz da vida. Eu acordo de manhã...eu brinco: 'Não é só jogar bola, gente! Pelo amor de Deus! A gente tem que mudar essa história.' Mas eu falo que ainda me pagam para jogar bola (risos) e me pagam para eu ir brincar com os alunos. Tem toda a parte teórica que eu tenho que mostrar, mas eu gosto de brincar com eles. É o que me deixa feliz mesmo. Eu não quero ser vice-diretora, não quero ser coordenadora, não quero ser diretora, não quero. Eu quero trabalhar com as crianças, sabe assim? [...] Eu gosto muito. Eu realmente faço aquilo que eu gosto de fazer. Não que não tenha problemas, pelo contrário. Tem muitos, mas isso não pode diminuir a minha vontade (Célia).

Assim, o ensino integral também é... vamos dizer, assim... não é perfeito o modelo de ensino integral, mas é algo que eu gosto muito, que me identifico muito. A proximidade com o aluno, de você poder ouvir eles. Tem a tutoria na hora do almoço e isso faz com que me agrade muito, a gente tem uma proximidade. Tem professor que reclama, eu gosto de ter a proximidade (Célia).

André destaca a identificação com o trabalho nas turmas de treinamento, a participação dos alunos nas aulas e o carinho que eles demonstram como uma motivação para a continuidade do trabalho.

Então, às vezes com essas turmas de treinamento eu ficava até tempo a mais na escola, período a mais na escola e me motivava muito a ministrar algumas aulas no período da tarde. Eu me lembro que foi no ano de 2010/2011 que chegou uma leva de alunos dos sextos anos que eu adorava aquelas turmas lá. Então, nossa, eu queria estar na escola! Então, acho que a qualidade da aula, a participação dos alunos, o carinho que os alunos têm com você. Quando eles têm, eles te motivam muito a ficar (André).

Nédia também menciona os vínculos de afeto que permeiam as relações com os alunos e o sentir-se responsável e preocupada pela formação deles.

A gente acaba se apegando muito e a gente vê que eles desenvolvem um carinho. Um carinho até maternal, muitas vezes, para suprir a carência que eles têm. Tentamos suprir de alguma forma e acabamos nos sentindo responsável por esses alunos, de não abandonar. Eu sinto isso, não sei se todos os colegas sentem a mesma coisa. Eu sinto uma responsabilidade muito grande de não abandoná-los nesse momento de formação deles e, às vezes, me pego pensando: ‘mas será que no dia de amanhã eles vão ter isso ou vão ter profissionais que pensam como eu?’ Porque eu sei que aqui têm várias pessoas que pensam assim e têm pessoas que não estão nem aí. Mas ainda têm pessoas que pensam da mesma forma que eu, sabe? E que se preocupam e se sentem responsáveis também. Então, é um misto de amor, às vezes, dá raiva, às vezes dá vontade de pegar no pescoço (risos), mas a gente não tem coragem de fazer isso, porque a gente não guarda rancor de ninguém. O objetivo é ver essa criança formada, se tornando um cidadão, um homem de bem, um pai de família, uma mãe de família e orientá-los para isso (Nédia).

Regina afirma que ao longo do tempo foi se aproximando daqueles estudantes mais excluídos, aqueles que não têm o perfil de bom estudante, muito por conta da dimensão política de sua constituição docente e também tentando entender esse estudante que era o oposto daquilo que ela havia sido no passado.

Isso também foi afetando ao longo do tempo, a minha condição de professora, quer dizer, eu, de *nerd*, perceber como é não ser *nerd* na escola. Então, assim, como eu auxilio esse estudante a se sentir acolhido mesmo ele não sendo aquele estudante que a gente entende como o bom estudante, aquele que vai bem. Então, assim, ao longo do tempo, eu fui me aproximando do excluído, por várias... tanto pela dimensão política da minha construção, como também tentando perceber e intervir nesses processos quando eles se dão dentro da escola. É uma coisa que está muito presente na minha caminhada. Lógico que não acertamos sempre. Quem dera! Mas tentando sempre ficar alerta para essa dimensão (Regina).

Ela ainda afirma que se aproximou daquilo que denomina como os “alunos da franja”, aqueles que somem, aqueles para os quais a escola deixou de fazer sentido e ficaram à margem do processo de escolarização, seja porque começaram a trabalhar, tiveram filho e foram constituir família etc. Ela relata que criou o hábito de entrar em contato com esses alunos, o que demonstra uma dedicação que ultrapassa as atividades consideradas “regulares” de um professor.

Tamara, eu tenho conversado com os alunos da franja, eu falo, assim, que a franja é outra coisa que me instiga na escola, é a franja. Aquele aluno que some, aquele aluno que fica ali e tal, e aí eu tenho muitos telefones deles porque quando eu estava com eles no nono ano, esse grupo que está no terceiro e tal, que depois foi um hábito que eu mantive. A gente fez um projeto na escola que era de ter o celular deles para atingir as famílias e tal, isso, depois entrou a pandemia, e nisso eu adoto esse hábito. Todo mundo que chega, ‘você é novo aqui? Então seu nome, seu telefone’ já salvo e tal. Menina, eu fui encontrar aluno um dia, uma lista de um aluno que não estava frequentando, de vez em quando eu vou ligando tentando achar, o menino estava em Florianópolis. ‘Ah, não, professora, minha família teve que mudar e tal, estou aqui’. Eu falei: ‘termina o terceiro e tal’. ‘Como é que eu faço, professora?’ ‘Você tem o Encceja⁶⁹ e tem o Ceeja’. Fui no celular, peguei o Ceeja de Florianópolis, mandei as datas das provas do Encceja para ele, não sei se ele se inscreveu, daqui a pouco vou perguntar para ele. Eu estou fazendo isso com as pessoas, porque tem aluno que você vê que está numa caminhada, já arrumou um emprego, está lá, não vai voltar para a escola. Está em um horário que ele não dá conta... (Regina)

Apesar dos desafios que envolvem o trabalho com os estudantes, as narrativas trazem aspectos que denotam a importância do papel que eles exercem para a docência, sentidos relacionados às motivações e satisfações em ser professor, como: a identificação pessoal e a sensibilização com as histórias de vida dos estudantes; sentir que o seu trabalho é importante e que pode ser um elemento de transformação social, é o “sentir que faço a diferença”; ser inspiração para a escolha da profissão; satisfação em presenciá-los dando continuidade aos estudos; o reconhecimento pelo trabalho realizado; as demonstrações de afeto e carinho; sentir-se responsável pela formação dos estudantes, sentimento que pode ultrapassar os muros da escola etc.

Ainda, foi possível perceber que a identificação com determinada etapa da educação básica ou modalidade de trabalho é um elemento importante para o sentir-se bem, satisfeito na profissão. Amarílis é mais feliz ministrando aulas no ensino médio; já André, no ensino fundamental e nas turmas de treinamento; enquanto Célia se identifica com o modelo de ensino integral por permitir uma maior proximidade com os estudantes. Parece-me que a profissão

⁶⁹ Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

ganha um sentido mais prazeroso e mais feliz a partir desses elementos presentes nas relações interpessoais entre os professores e os estudantes, aspecto que me pareceu central para a permanência na docência.

7.2 FICO OU VOU-ME EMBORA?⁷⁰

Teve um tempo que eu quis desistir e muitos professores mesmo contribuíram para eu desistir.
(Amarílis)

Eu pensei algumas vezes em desistir sim, até incentivado por outros professores.
(André)

Tem hora que você pensa em chutar o balde mesmo. Mas, por outro lado, a gente pensa na estabilidade também.
(Nédia)

O abandono do magistério tem se configurado um fenômeno bastante preocupante nas últimas décadas. O aumento no número de exonerações associado ao desinteresse dos jovens em seguir a carreira docente faz com que a possibilidade de escassez de professores seja aventada para os próximos anos (Duarte; Oliveira, 2014). Uma pesquisa realizada no Brasil sobre demanda e oferta de professores revelou que já há déficits de professores para determinadas áreas do conhecimento, sendo que muitos professores têm assumido aulas de componentes curriculares distintos de sua formação, fenômeno denominado de escassez oculta (IP, 2020).

As razões apontadas para a desistência da docência são de diferentes ordens, mas predominam aquelas relacionadas às precárias condições de trabalho, especialmente os baixos salários (Barros, 2002; Fonseca, 2013; Lapo, 1999; Pagani, 2019; Silva 2018a). Na rede estadual paulista, o abandono da docência é especialmente grave. Conforme levantamento que realizei junto à Seduc-SP, entre 2017 e 2021 ocorreu uma média anual de 2.347 exonerações, o que representa seis exonerações diárias. Entre os seis professores colaboradores desta pesquisa, três afirmaram que pensaram seriamente⁷¹ em desistir da docência.

No período em que estava residindo longe da família para conseguir se efetivar, ao narrar as dificuldades vivenciadas, Nédia afirmou que pensou em desistir várias vezes. Mas foi

⁷⁰ Título do texto de Maria Madalena Fontoura publicado no livro “Vidas de professores” (Nóvoa, 2007). A pesquisadora buscou compreender os motivos relevantes que levam professores a optarem pelo ensino de história e a permanecerem no magistério.

⁷¹ Duas professoras afirmaram que pensaram momentaneamente, sem que isso se configurasse de fato em uma possibilidade.

incentivada pela mãe a continuar, pensava na situação financeira instável do marido e, para não desanimar, se apegou bastante ao trabalho. Em momentos de dificuldades no relacionamento com os estudantes afirma que também já pensou em desistir, mas a estabilidade no cargo é algo que teve um papel decisivo na decisão de permanecer, conforme já expus anteriormente. Atualmente, já próxima de completar o tempo necessário para se aposentar, afirma que não cogita mais a hipótese de desistir:

[...] se tivesse mais oportunidades, têm horas que eu pensei sim, dá vontade de largar tudo isso. Às vezes, é uma sala muito difícil, que você não tem vontade de voltar, o tratamento que o aluno... sabe? Às vezes, é difícil, por mais que você tenta, não consegue dobrar aquele aluno, sabe? Está sempre dando trabalho e levando os outros juntos. Tem hora que você pensa em chutar o balde mesmo. Mas, por outro lado, a gente pensa na estabilidade também. Eu acho que isso é um fator que pesa muito. Porque eu já vou fazer 51 anos, duas filhas fazendo faculdade. Hoje está fora de questão, faltam cinco anos para eu me aposentar, está fora de questão eu procurar uma outra coisa. Eu acho que eu tenho que aguentar, aguentei até aqui (Nédia).

Amarílis e André relataram terem pensado em desistir nos primeiros anos da docência, o que está em conformidade com pesquisas que apontam que o abandono do magistério ocorre principalmente entre os professores em início de carreira (OCDE, 2006). Ambos afirmam que foram incentivados pelos próprios pares à desistência: “teve um tempo que eu quis desistir e muitos professores mesmo contribuíram para eu desistir, porque ficavam falando que eu era nova, tal, tal. E eu enfiei isso na minha cabeça e eu achava que realmente aquilo não era para mim” (Amarílis). Amarílis até iniciou uma outra graduação, em Direito, mas não conseguiu arcar com os custos da mensalidade e desistiu:

E, assim, a maioria dos professores quando viu a novinha, assim: ‘Ai, ai, você é boba! Você fala bem, porque você não faz Direito? Sai da Educação, Educação está falida, que não sei o quê.. não adianta, olha quanto sofrimento, você ganha pouco tal, tal, tal’. Eu enfiei isso na minha cabeça. Eu já estava desanimada, porque realmente o salário era muito pouco e, sabe? Aí eu estava desanimada, eu falei: ‘Eu vou!’. Eu gostava de estar em sala de aula, gostava dos meus alunos, mas eu estava muito desanimada. Aí eu comecei a fazer Direito. Falei assim: ‘Você quer saber? É verdade, sou muito nova. Eu falo bem, articulo bem’. Tem aquela coisa, como se professor tivesse que ser ruim para estar em sala de aula. Então, se você é boa tem que sair da sala de aula. ‘Aproveita enquanto você é nova’. Eu ouvia muito isso e aí eu peguei e comecei fazer o Direito. Só que aí, eu não consegui o FIES, aí eu parei. Fiz um ano e parei. Aí eu falei assim: ‘Então, não consegui FIES, não vou continuar. Não consigo ficar pagando tudo isso’ (Amarílis).

André também relata que pensou em desistir da profissão incentivado por outros professores e também por conta das condições de trabalho e materiais da escola:

Primeiro, segundo ano, principalmente por outros professores também que são, que já estavam na educação há muito tempo, falavam: ‘você é novo, vai fazer um mestrado, um doutorado, vai trabalhar em outra área, vai dar aula em escola particular.’ E como eu ingressei aqui em [Presidente] Prudente, eu meio que tinha obrigação moral de ficar parece. Enquanto alguns amigos meus ingressaram em São José dos Campos e São Paulo e ficaram anos lá e nunca retornaram, não conseguiram a remoção, eu me senti na obrigação moral de tentar, de continuar. Mas foi muito difícil, no primeiro ano foi muito difícil. É muito impactante porque você conhece a realidade ali da escola, os conflitos que acontecem dentro da escola. A sala superlotada, desconforto térmico, falta de estrutura, é aquela vida corrida dentro de escola. Então, eu pensei algumas vezes em desistir sim, até incentivado por outros professores. Mas aí segui em frente, achei que iria melhorar, achei que era natural passar por esse processo e até me descuidei um pouco. Eu poderia ter estudado, feito mestrado antes que poderia ter...até Pedagogia antes que poderia ter me ajudado. Então, você meio que nessa fase, você tem dois extremos: ou a pessoa desiste, ou sai; ou a pessoa trabalha, vai empurrando ali, mas fica muito desgastada. Então, é meio que se afastar de outras coisas, outros projetos que ela precisa fazer, foi o que aconteceu comigo. Eu fui, eu enfrentei, mas perdi um pouco daquilo que poderia ter feito paralelamente a isso (André).

A possibilidade de desistência da docência ainda é aventada por André, pelo menos a docência na rede estadual paulista. É possível inferir que André não cogita abandonar a docência, já que quando a entrevista foi realizada estava cursando mestrado em ensino de Educação Física, mas a docência na rede estadual, especificamente, o desmotiva. O estudo de Pagani (2019) revelou que muitos dentre os professores que desistiram de trabalhar na rede estadual paulista continuaram a docência em outras redes, públicas e/ou privadas. Essa pesquisa e a narrativa de André indicam que, por vezes, a desistência da docência na rede estadual paulista não significa o abandono da profissão. E isso aponta para uma dificuldade que a rede estadual paulista tem demonstrado ao longo das últimas décadas em reter seus professores na docência (Lapo; 1999).

Coisas que, são pensamentos que eu tenho até hoje, não vou mentir para você não. A docência no estado de São Paulo, na rede pública do estado de São Paulo te coloca num labirinto. Você é muito pressionado a buscar outras coisas. Até por questões pessoais: salário, questões de saúde, as políticas públicas que desanimam e precarizam muito mais a educação (André).

A convivência com os colegas pode ser fator de desmotivação e de insatisfação com o trabalho. Amarílis e André fizeram referência àqueles professores que os estimularam a desistir da docência. Célia afirma que o fato de conviver com professores descomprometidos com o trabalho, aqueles que *permanecem em estado de insatisfação*, a entristece, especialmente os que fazem distinção entre o trabalho na escola pública e na escola particular.

O que me deixa triste é ver, principalmente os professores efetivos, os que tem uma estabilidade, chegar na escola e não trabalhar. É como se, assim, a escola pública não tivesse a mesma importância que a escola particular, não tivesse que ter o mesmo empenho do professor. Eu fico... assim, abismada de ver [...] E o aluno da escola pública é aquela pessoa que é mais carente e tem o mesmo direito que um aluno da escola particular. Não pode ser diferente. A gente no Brasil, a gente não tem que aceitar mais uma coisa dessa. Então, aquele professor que chega e fala ‘Hoje vai ser difícil na escola particular’ e daí chega ali na escola pública e não faz nada, deixa os alunos (Célia).

Já Nédia, ainda que reconheça as condições de trabalho precárias, especialmente as salariais, menciona que trabalha com professores que estão o tempo todo mal-humorados e que isso se deve à falta de amor à profissão: “eu conheço colegas que estão sempre insatisfeitos, que não têm amor na profissão, e trabalha mal-humorado o tempo todo, sabe? E os alunos sentem isso, sentem falta de um sorriso, de uma gentileza, eles sentem” (Nédia).

Por outro lado, tanto André quanto Amarílis relatam que colegas professores também contribuíram para a sua permanência na docência, ou seja, ao mesmo tempo em que encontraram professores que os incentivaram a desistir da profissão, também encontraram aqueles que os auxiliaram a permanecer, seja por palavras de incentivo ou pela convivência diária:

E ali no Fóz, isso me ajudou muito, porque... eu encontrei professores que eram engajados e eu não ouvi ninguém falar assim: ‘Desiste, menina! Para!’ Não, pelo contrário. Eu lembro que no começo do ano quando eles fizeram a recepção dos novos professores da escola, todo mundo falou um pouco sobre o projeto de vida, essas coisas. Aí, eu lembro que falei que queria parar de dar aula. Aí elas falaram assim: ‘Não, você não vai parar de dar aula. Você vai fazer parte aqui da guerra. Você vai ser guerreira igual a gente. Você não vai pular do barco, não. Continua nessa, tal, tal, tal’. E aí eu comecei a achar, assim... diferente. Elas achavam ruim que tinha interclasse, porque ia perder aula, Tamara! Elas brigavam! Falei: ‘Gente! Eu estou num mundo diferente. Eu estou num mundo diferente.’ Era assim, sabe? (risos). Gente, eu falei assim: ‘As professoras aqui são diferentes, o negócio aqui é outra coisa.’ E aí, eu lembrava daquilo que uma professora amiga minha... duas professoras de Pirapó[zinho] que também me ajudaram muito. Elas sempre falavam: ‘Amarílis, não desiste! Você é uma boa professora!’ E elas também me motivaram bastante. E aí, sempre quando eu pensava em desistir vinha a fala delas, sabe... assim? (Amarílis)

[...] o grupo de professores sempre foi muito acolhedor na escola, eu não posso negar. O grupo de professores na minha escola, até pelos desafios que tinha na escola que eram muitos, desafios grandes. O grupo de professores era muito unido e isso te fortalece, um ambiente de trabalho saudável. Assim, grupo de trabalho que é coeso, motiva você a continuar, a melhorar (André).

Percebe-se que as relações interpessoais estabelecidas com os próprios pares exercem um duplo papel na trajetória profissional, assim como ocorre em relação aos estudantes,

conforme exposto anteriormente. Quando se efetivou, Amarílis ingressou em uma nova unidade escolar e passou a conviver com um grupo de professores comprometidos com o trabalho e que a incentivaram a permanecer na docência. André menciona o acolhimento, a união do grupo de professores, sobretudo porque a escola em que ingressou tinha muitos desafios a serem superados. Para André, as relações interpessoais harmoniosas entre os professores favorecem a criação de um “ambiente de trabalho saudável” e esse é um fator de fortalecimento e motivação para a docência.

Durante sua trajetória escolar e profissional, Regina afirma ter convivido com professores inspiradores e que isso é um elemento importante de sustentação na docência. Conforme ressalta, é mais difícil permanecer numa carreira ao lado de pessoas amarguradas, tristes:

Eu tive, assim, oportunidade de conviver com muita gente, diferentes professores, mas sempre tive professores muito interessantes também tanto quando eu fui aluna, quanto depois na carreira, eu convivi com gente assim com quem eu aprendi muito, que era uma inspiração. Eu acho que isso é um elemento sério também, entendeu? Por que como é que você vai ficar numa carreira se você olha em volta e, também, você não vê nada que te inspira? Às vezes, você vê uma pessoa chegando no final da carreira amargurada, não vendo a hora de ir embora (Regina).

Regina menciona também a importância de se conviver com colegas com os quais é possível compartilhar experiências, de forma a estabelecer um espaço de aprendizagem na escola.

Eu agora tenho um colega lá que a gente... de Geografia que é muito, assim, nós temos uma trajetória parecida, então eu consigo conversar muito com ele, mas eu já tive alguns momentos em que eu não tinha. Então, assim, você precisa... outra professora também, a gente tinha uma semelhança de projeto, de concepções. Então, a gente consegue trocar, você precisa ter espaço de troca, você precisa ter espaço de aprendizagem (Regina).

Maria Solange menciona como fator de motivação na docência o fato de ter o seu trabalho reconhecido pelos pares: “O dia a dia de ser reconhecida, por exemplo. Eu falo em aposentar, mas o povo mesmo fala: ‘ai, Solange, que pena! Por que não...? Ai, fica mais um pouco’. No sentido de que você é uma base importante” (Maria Solange). O componente relacional, constituído pelas relações interpessoais e pelas dinâmicas relacionais presentes na escola, revelou-se uma das principais fontes geradoras de bem-estar na pesquisa realizada por Rebolo e Bueno (2014). As autoras elucidam que:

O relacionamento com diretores, com os demais professores, alunos e funcionários, quando positivo, oferece apoio social, emocional e técnico; possibilita a consecução de metas que não poderiam ser realizadas individualmente, atende as necessidades de amizade e reduz sentimentos de solidão e frustração, oferece retorno sobre o trabalho realizado, informa e esclarece sobre as expectativas normativas do papel do professor e propicia sentimento de aceitação e pertencimento ao grupo (REBOLO; BUENO, 2014, p. 327).

Nas narrativas dos professores participantes desta pesquisa, o componente relacional, especificamente as relações interpessoais entre professores-estudantes e professores-professores é um elemento que se mostrou central nas dinâmicas que interferem na sustentação da docência e nos sentidos que lhe são atribuídos. Essas relações são permeadas por aspectos positivos e negativos que favorecem a existência de ambientes harmoniosos e/ou conflituosos de trabalho, que podem ser motivadores e desmotivadores, ao mesmo tempo.

7.3 SENTIDOS DA PERMANÊNCIA: UMA SÍNTESE POSSÍVEL

Ao *olhar-se no próprio espelho* e caminhar pelos *territórios do eu-professor*, de forma narrativa, os professores evidenciam *indícios, pistas e sinais* (Ginzburg, 1989) da experiência de ser e permanecer professor na rede estadual paulista. Os sentidos que sustentam o professor na docência são distintos e encontram-se nas dimensões individuais e subjetivas, relacionam-se às formas com o que *eu-pessoa* constituiu-se no *eu-professor*. E, ainda, são permeados pelas experiências vivenciadas e pelas convicções políticas e concepções sociais. Portanto, não acredito que seja possível e plausível a propositura de uma teoria universal sobre a permanência na docência. Na verdade, ao optar pelo referencial epistemológico da pesquisa (auto)biográfica isto nunca foi um objetivo a ser alcançado. Os “achados” desta pesquisa referem-se a um grupo específico de professores e não possuem caráter generalizante.

No entanto, ainda que sejam individuais e subjetivos, os sentidos da permanência (entre)cruzam-se e possuem características comuns ou regulares. Tais características apontam para alguns *indícios* reveladores de como as políticas educacionais podem ser elaboradas e executadas no sentido de atrair e manter bons professores na docência e de como a gestão escolar pode trabalhar nas unidades escolares de forma com que os professores se sintam fortalecidos individual e coletivamente para o enfrentamento dos desafios da docência – que são muitos e de diferentes ordens, conforme apresentado anteriormente.

A título de síntese, a sistematização de alguns “achados” desta pesquisa, expostos na sequência é uma junção daquilo que foi possível compreender e interpretar a partir das

narrativas e também das minhas inferências pessoais, às quais se embasam em pesquisas já realizadas e que foram referenciadas ao longo dos capítulos. Neste momento, portanto, farei uma síntese de cunho mais autoral, por assim dizer. Dentre as UATs identificadas, aquelas que trazem elementos que podem contribuir para a permanência na docência são: *ingresso no magistério, formação docente, escola pública* e as *relações interpessoais*⁷². É importante destacar que alguns aspectos que compõem a dinâmica do trabalho docente ao mesmo tempo em que se apresentam como desafiadores, também contribuem para a permanência na docência.

Não destacarei aqui a UAT *condições de trabalho*, porque ela comparece nas narrativas sobretudo como desafios ao trabalho docente, principalmente no que tange à remuneração, jornada de trabalho e plano de carreira. Mas é um tanto quanto óbvio e inegável que melhores condições de trabalho interferem diretamente na atratividade da carreira e na permanência nela, visto que as pesquisas têm demonstrado que a precarização do trabalho docente, especialmente os baixos salários, tem relação direta com o abandono do magistério. Na rede estadual paulista, as condições de trabalho não me parecem contribuir para a permanência na docência, mas o contrário, o que aponta para a necessidade de melhorias.

O *ingresso no magistério* é um período especialmente importante para pensarmos a permanência na docência, sobretudo por dois motivos: é apontado como uma das fases mais desafiadoras na carreira do professor e aquela em que o abandono da docência é mais frequente. Essa UAT foi analisada a partir de duas dimensões: as formas de ingresso na profissão (contratação temporária e efetivação por meio de concurso público) e os primeiros anos de exercício do magistério. Essas duas dimensões tomadas individualmente ou em conjunto, podem favorecer tanto o abandono quanto a permanência na docência.

A contratação temporária, tanto em âmbito nacional quanto estadual, tem ocorrido com bastante frequência. O professor contratado, objetivamente, fica submetido a uma relação trabalhista precária, que não garante estabilidade nem segurança econômica. Subjetivamente, pode apresentar dificuldades para a criação de vínculos profissionais com a comunidade escolar, em sentir-se pertencente e partícipe nas tomadas de decisões. Geralmente, os professores contratados são aqueles recém-egressos dos cursos de licenciatura, ou seja, estão vivenciando uma das fases mais desafiadoras da docência sem que possam contar com alguma forma de suporte pedagógico efetivo nas escolas. Pelo menos, a rede estadual paulista não conta com nenhum programa de inserção profissional, aliás, isso parece não ser algo presente na realidade das redes e sistemas de ensino brasileiras. A junção desses elementos – contratação

⁷² Junção das UATs *estudantes* e *professores*, que foram apresentadas separadamente.

temporária e início de carreira – tem um grande potencial para desestimular o desejo de permanecer na profissão.

Por outro lado, a efetivação por meio de concurso público, um dos preceitos constitucionais de valorização do magistério, é algo que traz segurança para o exercício da docência. Ainda que existam condições de trabalho precárias que atinjam tanto professores contratados quanto concursados, a efetivação é algo que os professores participantes desta pesquisa buscaram e valorizam, sobretudo porque traz estabilidade profissional. Sobre isso, ficou demonstrado que os concursos regionalizados podem favorecer a permanência do professor na profissão, enquanto que os centralizados podem dificultar. Efetivar-se em escolas pertencentes à DE da região de residência pode ser um elemento de motivação para a permanência no cargo.

Sobre a *formação docente*, compareceram nas narrativas elementos relacionados à formação inicial e à continuada. Logicamente, uma formação inicial fragilizada, aliada aos desafios dos primeiros anos da docência impõe dificuldades ao trabalho docente. A análise das narrativas revelou aspectos já amplamente debatidos no campo da formação de professores acerca dos cursos de licenciatura: a dificuldade em impactar de forma significativa a prática pedagógica do futuro professor; a distância entre os currículos dos cursos de formação de professores e os currículos da educação básica; a dicotomia existente entre os componentes curriculares específicos e pedagógicos; e a necessidade de fortalecimento da parceria universidade e escola básica.

As narrativas revelaram o reconhecimento por parte dos professores de que a formação continuada, especialmente em sua dimensão coletiva, é importante para o desenvolvimento profissional e para o enfrentamento dos desafios cotidianos da comunidade escolar. No entanto, a formação que deveria ocorrer na escola mostra-se bastante fragilizada na rede estadual paulista. A jornada de trabalho do professor, a forma como as ATPCs estão organizadas e a ausência de um professor que possa se dedicar efetivamente a essas formações, impõem dificuldades para que elas ocorram de forma satisfatória. Em sua dimensão individual, a formação continuada também pode exercer um papel de fortalecimento para o enfrentamento dos desafios da docência.

Já sobre o trabalho docente na *escola pública*, foi possível perceber que ele exerce um duplo papel no cotidiano do professor. Ao mesmo tempo em que impõe desafios ao trabalho docente, caracteriza-se também como um importante elemento de sustentação na docência. As narrativas trazem elementos que podem ser divididos em duas dimensões: objetivas e subjetivas. As condições objetivas são aquelas relacionadas às insatisfações com o trabalho:

precariedade na instalações físicas das escolas, falta de materiais para o desenvolvimento das atividades de ensino, superlotação das salas de aulas, desconforto térmico, falta de espaços físicos adequados para o desenvolvimento de determinadas atividades etc.

As condições subjetivas são aquelas que dificultam o trabalho docente, mas que, por outro lado, trazem satisfação profissional e estão relacionadas diretamente aos sentidos de ser e permanecer professor. As narrativas mencionam desafios decorrentes do fato da escola refletir os problemas sociais e muitas vezes não se configurar em um ambiente acolhedor para o estudante. Ao mesmo tempo foi possível perceber um sentimento de valorização e compromisso político com a escola pública. O trabalho docente na escola pública está permeado por vínculos afetivos e de pertencimento que decorrem das histórias de vida individuais, dos processos formativos relacionados ao fato de terem sido estudantes na escola pública e de convicções políticas. Existe uma concepção de escola pública como um local que pode contribuir para a formação humana e como ferramenta de justiça social. Gostar de estar na escola, sentir-se bem no ambiente escolar também se mostrou relevante. A fixação em uma mesma unidade escolar por um longo período compareceu como elemento facilitador para o enfrentamento dos desafios do magistério, pois possibilita um melhor desenvolvimento do trabalho e a constituição de vínculos pessoais, profissionais e identitários.

As *relações interpessoais* referem-se às relações professores-estudantes e professores-professores e, assim como ocorre em relação à escola pública, exercem um duplo papel no cotidiano profissional. Em relação aos estudantes, as narrativas mencionam desafios para o trabalho docente decorrentes do contexto social e familiar em que o aluno está inserido, casos de indisciplina, problemas com tráfico de drogas etc. Mas, ainda que as narrativas revelem a complexidade em torno do acolhimento e escolarização de estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica, os sentidos atribuídos à docência e à permanência na profissão vincula-se, em grande medida, às relações estabelecidas com eles.

A docência reveste-se de sentido por meio da concretização dos resultados do trabalho desenvolvido com os estudantes. Assim, os professores sentem-se satisfeitos e motivados quando percebem que seu trabalho tem importância na vida dos estudantes e que podem contribuir para a transformação social. O fato de presenciá-los continuando os estudos, de ser uma inspiração para a escolha profissional e tê-los como colegas de profissão, os vínculos e as demonstrações de afeto e carinho são aspectos mencionados como propiciadores de satisfação profissional. A identificação com determinada etapa da educação básica também motiva e contribui para o sentir-se bem na docência.

Da mesma forma, as relações interpessoais com os próprios pares possuem um duplo papel nas dinâmicas que envolvem o trabalho docente na escola. A convivência com professores desmotivados, descomprometidos com o trabalho, que fazem distinção entre a docência na escola pública e na particular, que trabalham mal-humorados compareceram como aspectos que fomentam a insatisfação com o trabalho no ambiente escolar. Por se tratarem de professores que *permanecem na docência em estado de insatisfação* tendem a incentivar professores iniciantes à desistência da docência.

Por outro lado, as relações interpessoais com os colegas podem ser geradoras de sentimentos de satisfação e fortalecimento para o enfrentamento dos desafios cotidianos. Trabalhar em uma escola onde impera boas relações entre os pares, conviver com docentes comprometidos, inspiradores, com os quais é possível compartilhar experiências configura-se como um importante elemento de motivação para a docência. Assim, foi possível perceber que as interações humanas, uma das especificidades do trabalho docente, é um elemento central de sustentação do professor na docência.

Um pressuposto ou elemento subjetivo fundante para a permanência na docência é o *gostar de ser professor*, o que implica, por conseguinte, em gostar do ambiente escolar e dos alunos. Embora não tenha destacado este elemento como UAT específica, por considerar uma condição primeira da permanência, esse aspecto compareceu de forma explícita ao longo de algumas narrativas: “Eu gosto de verdade de trabalhar ali”, “Eu gosto muito de dar aula e eu gosto de dar aula na escola pública” (Amarílis); “Eu gosto muito, eu vou para a escola mesmo, feliz da vida”, “Eu realmente faço aquilo que eu gosto de fazer” (Célia); “Estou aqui [escola pública] tentando fazer o melhor [...] E a propósito, eu gosto” (Maria Solange); “Eu gosto muito do ambiente escolar, para mim, é gostoso” (Regina).

Ao mesmo tempo em que é possível que se faça inferências gerais em torno da permanência na docência – mas sem a pretensão de propor uma explicação ou teoria de caráter universal ou generalizante – os sentidos atribuídos são individuais e subjetivos, vinculam-se em grande medida às histórias de vida, aos diferentes territórios experienciados e que foram e vão constituindo o *eu-professor(a)* ao longo das trajetórias de vida-formação-profissão.

Os sentidos de ser e permanecer professor, no caso de Amarílis, decorrem em grande medida da sua história de vida, sobretudo as experiências relacionadas à trajetória familiar e de escolarização. Amarílis é filha de mãe professora e tem duas tias que também são professoras. A mãe passou por muitas dificuldades para conseguir estudar e com ela aprendeu a valorizar o estudo e a escola pública. Ela cresceu frequentando o ambiente escolar para que a mãe pudesse trabalhar e denota um vínculo afetivo e de pertencimento com a escola pública. Uma das tias,

professora de História, foi a primeira da família paterna a acessar o ensino superior e encantou Amarílis com suas aulas, assim como outros professores que passaram pela sua trajetória de escolarização, despertando o desejo em ser professora. As aulas da tia Eny ainda são lembradas quando Amarílis ministra suas próprias aulas.

A origem pobre e preta, as dificuldades vivenciadas e a ascensão social de alguns membros da família, inclusive dela mesma, passou pela dimensão da existência da escola pública. Além da identificação do território da escola pública como o “seu lugar”, Amarílis identifica-se e sensibiliza-se com as histórias de vida de seus alunos, estudantes pobres, pretos, desprezados, marginalizados, de *vidas ameaçadas*. Amarílis nutre a crença na possibilidade de uma educação crítica e transformadora, traz consigo o sentimento de compromisso social e político com o aprendizado de seus estudantes.

É uma satisfação quando eu penso no meu pai contando, quando eu penso na minha tia, quando eu penso no que eu vivi. Eu falo assim, foi tão difícil, a escola pública era tudo que eu gostava. Eu falo: ‘Poxa vida! Aqui que é o lugar da gente tentar lutar!’ Então, assim, é o meu lugar, é a minha maior satisfação. Saber que eu posso estar contribuindo para a formação de um ser humano, um indivíduo melhor, sabe? Para a humanidade, para que todo mundo... acho que é isso. Ser professor é humanização, é formação, é vida. É aquilo que a Terezinha Rios coloca no livro dela. Ali mesmo na sala de aula, eu desanimo, lógico que eu desanimo! Mas, ali mesmo, eu retomo as minhas forças (Amarílis).

Assim, presenciar os alunos dando continuidade aos estudos é uma realização pessoal e exerce um papel importante de motivação para a continuidade na docência, assim como a maior identificação com os estudantes do ensino médio. As condições de trabalho precárias vivenciadas antes da efetivação no cargo a fizeram cogitar desistir da docência, sendo incentivada pelos próprios colegas professores. Mas foram os próprios professores de uma escola onde ingressou que a fizeram resgatar a motivação para a continuidade na docência. Nessa escola, deparou-se com um grupo de professores “diferentes”, nas suas próprias palavras, comprometidos com a docência, aguerridos para o enfrentamento dos desafios cotidianos. Eles contribuíram para resgatar nela os sentidos positivos que a levaram a ser e a gostar de ser professora. Lamenta-se por não poder trabalhar integralmente na rede estadual paulista por conta do salário baixo.

Amarílis passou por algumas dificuldades pessoais para conseguir terminar a graduação em História e sempre nutriu o desejo em fazer mestrado e doutorado. Quando a entrevista ocorreu estava vivenciando esse “sonho” que, depois de alguns meses, finalmente se concretizou. A pós-graduação exerceu um papel de fortalecimento para o reconhecimento da

importância da profissão docente e da compreensão da educação como um ato político. “Hoje eu dou aula feliz, muito feliz. Não tenho vontade mais de desistir da profissão, mas eu tenho, assim, de permanecer mesmo na carreira e de... sabe? Me aperfeiçoar, estudar mais para ajudar, para contribuir mesmo” (Amarílis).

No caso de André, os sentidos de ser e permanecer professor foram sendo construídos sobretudo a partir do ingresso na docência. O magistério não foi sua primeira escolha profissional, ingressou no curso de Educação Física e cogitava trabalhar em clubes, academias. No entanto, já no primeiro ano, começou a estagiar em um projeto social ministrando aulas para meninos em situação de vulnerabilidade e por lá permaneceu por 14 anos, sendo 10 como voluntário. Logo que se formou foi aprovado em concurso público e, diferentemente de Célia e Nédia, conseguiu efetivar-se em uma escola localizada na cidade em que já residia. A despeito das dificuldades vivenciadas nos primeiros anos como professor na rede estadual, o fato de ter colegas que tiveram que assumir aulas em outras regiões do estado e não conseguiram remoção, serviu como motivação para a permanência no cargo. André sentiu uma espécie de “obrigação moral” de continuar.

No início da carreira pensou em desistir e, assim como Amarílis, foi incentivado pelos próprios pares. Ainda que as condições precárias de trabalho o levem a afirmar que ainda cogita desistir da docência na rede estadual, a sustentação no magistério relaciona-se ao tempo de permanência em uma mesma escola, às relações interpessoais com estudantes e professores e ao enfrentamento de novos desafios na carreira. O fato de ter ingressado e permanecido em uma mesma escola por um longo período, possibilitou a criação de vínculos com a comunidade escolar, a construção da sua identidade docente atrelada à realidade da escola e o reconhecimento pelo bom trabalho realizado.

Ainda que tenha convivido com colegas que o incentivaram a desistir da docência na rede estadual, afirma que se deparou com um grupo de professores acolhedor, unido, coeso e isso o fortaleceu, inclusive no sentido de motivá-lo a ser um profissional cada vez melhor. Segundo André, esse ambiente de trabalho harmônico favorece o enfrentamento dos desafios cotidianos da escola. Além dos professores, as relações interpessoais com os estudantes também exercem um papel de motivação para a docência. André destaca o reconhecimento dos alunos pelo trabalho realizado, as demonstrações de afeto e a observação de bons resultados como elementos que trazem satisfação profissional. A identificação com os estudantes do ensino fundamental, anos finais, também se mostrou motivadora para a realização de um bom trabalho.

Ao longo de sua trajetória profissional, André também ocupou cargos na gestão escolar. Esteve na vice e na direção da escola e, por três anos, trabalhou como PCNP na DE. A

possibilidade de vivenciar novos desafios na carreira é ressaltado por André como um elemento de motivação na docência:

Me motivou também enfrentar outros desafios, a vivenciar a questão de trabalhar na gestão que eu nunca tinha pensado, trabalhar na Diretoria de Ensino também que era algo que também não me passava pela cabeça. Eu queria ficar na parte prática mesmo, e minha ida para a Diretoria de Ensino, apesar de ser um trabalho mais burocrático, me possibilitou aprender outras coisas que, até então, na escola, não tive a oportunidade. Então, vivenciar esses aspectos diferentes, assim, dentro da educação também motiva você a ficar. E aí você acaba, quando você abre o olho, você já passou mais de 10 anos na escola, e aí você já vivenciou várias coisas dentro da escola. Então, acaba motivando também (André).

No caso de Célia, o sentido de ser professora tem raízes na infância, durante sua trajetória de escolarização. Conviveu com uma professora de educação física a quem muito admirava, mas se incomodava com o fato dela ensinar para os alunos apenas uma modalidade esportiva: o basquete. Assim, começou a nutrir o desejo em ser professora e ensinar uma variedade de atividades e esportes para os seus alunos, para que pudessem se identificar com algumas delas e incorporassem a atividade física na rotina para o resto da vida. Mas Célia percorreu um longo caminho para realizar o sonho de ser professora, sem nunca desistir dele, apesar dos obstáculos vivenciados para conseguir concluir os estudos, tanto na educação básica quanto no ensino superior. “Hoje eu faço aquilo que eu tinha prometido lá atrás” (Célia).

Os elementos que sustentam Célia na docência estão relacionados, principalmente, ao fato de gostar muito do que faz e de estar com os estudantes. Afirma explicitamente que é feliz no trabalho e que, apesar dos aborrecimentos cotidianos procura sempre fazer o melhor que pode. “Eu continuo fazendo o melhor que eu posso fazer. Eu gosto muito, eu vou para a escola mesmo, feliz da vida [...] Eu realmente faço aquilo que eu gosto de fazer. Não que não tenha problemas, pelo contrário. Tem muitos, mas isso não pode diminuir a minha vontade” (Célia).

Reconhece-se como “cria da escola pública” e defende que os estudantes que nela estudam tenham uma educação de boa qualidade. O que mais a motiva no trabalho é “sentir que está fazendo a diferença” na vida dos alunos. Afirma que não pretende ocupar cargo na gestão escolar ou cursar pós-graduação para trabalhar no ensino superior, pois gosta muito de ser professora, de estar com os alunos. Identifica-se com a escola de ensino integral, pois o modelo permite manter uma proximidade maior com os estudantes.

Já para Maria Solange, cursar licenciatura em matemática foi um escolha relacionada ao fato de se identificar com o componente curricular. Somente quando começou a ministrar aulas, conciliando com outro trabalho, é que começou a gostar da docência: “Mas aí o

magistério foi me tomando de cheio, fui assumindo mais aulas e fui ficando no magistério e fui me identificando muito com o magistério” (Maria Solange). Dois aspectos destacam-se na história de vida e na narrativa de Maria Solange como elementos importantes de sustentação na docência: a identificação e crença na escola pública e a militância política em âmbito sindical.

Em vários momentos de sua narrativa faz referência à importância que a escola pública tem na sua trajetória, seja atuando nela como estudante ou como professora. Menciona que gosta de ser professora na escola pública e por acreditar que ela deva ser de boa qualidade para todos, optou por manter seu filho estudando nela, apesar das objeções da família. Está há 30 anos trabalhando na mesma escola, onde coincidentemente foi estudante na educação básica e realizou estágio quando cursava a graduação. Como já exposto, este tempo de permanência em uma escola pode ser bastante positivo para a constituição da identidade profissional e para a criação de vínculos com a comunidade escolar. Apesar de mostrar-se insatisfeita com as políticas educacionais implementadas nas últimas décadas na rede estadual paulista, afirma que a cada processo eleitoral retoma as esperanças de que as coisas poderão melhorar.

Paralelamente à docência, Maria Solange participou ativamente do sindicato e das lutas travadas pelo magistério para a melhoria das suas condições de trabalho. Também atuou por muitos anos no Conselho Municipal de Educação (Comed) e na Associação de Pais e Mestres (APM). Maria Solange acredita que essa trajetória trouxe crescimento profissional: “A minha militância me fez crescer como profissional. É isso que eu acredito. E acho que não seria de outra maneira” (Maria Solange). A permanência na docência atrelada à militância política pode ser um elemento que fortalece o professor para o enfrentamento dos desafios da docência em âmbito coletivo.

Maria Solange destaca como elemento de satisfação na profissão o reconhecimento dos colegas e dos estudantes pelo trabalho realizado. Nos últimos seis anos da carreira manteve-se trabalhando na gestão escolar, afirma que se sentiu preparada e desafiada para enfrentar novas experiências e acabou gostando. Já cumpriu os requisitos para a aposentadoria e pretende se aposentar em breve, mas não quer se desvincular totalmente da educação e da escola.

Para Nédia, o curso de licenciatura foi uma opção que se mostrou viável diante do contexto em que vivia. Embora já tivesse uma experiência prévia em ministrar aulas de pintura em tecido, foi a partir do curso de Geografia que começou a se identificar com a docência. Depois que se formou, ministrou aulas como professora contratada por uns cinco anos até a abertura de concurso público. Mas Nédia percorreu um caminho árduo para conseguir se efetivar. Mudou-se de cidade, deixou a família para trás, sendo que ela é uma das filhas

enfrentaram problemas emocionais por conta da situação. Boa parte de sua narrativa é dedicada a relatar sobre esse período conturbado de sua trajetória profissional.

Nédia pensou várias vezes em desistir, mas a busca pela estabilidade e segurança financeira dada pelo cargo público a motivou a permanecer na docência durante os anos em que trabalhou longe de sua cidade de residência até finalmente conseguir a remoção. A estabilidade, além de ter exercido um papel motivador para a efetivação, é mencionada por Nédia como um elemento importante de sustentação na docência, algo que teve papel relevante nos momentos difíceis em que cogitava desistir: “Tem hora que você pensa em chutar o balde mesmo. Mas, por outro lado, a gente pensa na estabilidade também. Eu acho que isso é um fator que pesa muito” (Nédia).

A satisfação em ser professora, no caso de Nédia, está vinculada ao relacionamento com os estudantes. A percepção de que o trabalho realizado tem dado resultados positivos, o reconhecimento dos alunos, os gestos de afeto e carinho são mencionados como elementos motivadores. Nédia afirma sentir-se responsável e preocupada com a formação dos estudantes. Desde 2022, após quase duas décadas como professora, foi convidada a trabalhar na gestão escolar na função de vice-diretora. Afirma que é um desafio, mas que traz novos aprendizados e novas experiências.

Para Regina, a docência apresentou-se como uma primeira possibilidade de ter uma profissão. Formou-se no antigo curso de magistério, mas queria muito ter uma formação em nível superior e acabou cursando Geografia. A sua trajetória de constituição e permanência na docência gira em torno de três eixos principais: escola pública, formação e atividade político-partidária. Afirma que seu projeto de vida sempre esteve relacionado à escola pública, “sempre foi o lugar onde eu me joguei assim de cabeça” (Regina). A escola sempre foi um lugar onde gostou de estar, atribui a ela um papel de fortalecimento na sua trajetória de vida e a compreende como uma ferramenta de justiça social. É professora na mesma escola onde cursou o ensino médio e o magistério, e destaca que esse longo tempo de permanência na mesma escola favorece o trabalho do professor com os estudantes.

A constituição docente de Regina também está envolta nos processos formativos vivenciados ao longo de sua trajetória. Ela afirma que nunca parou de estudar, sempre se manteve realizando cursos em instituições públicas, seja as formações continuadas ofertadas pela rede estadual, pelo sindicato ou cursos que realizou em universidades públicas. Regina também foi formadora de outros professores em alguns momentos: no CEFAM, em cursos de Licenciatura da Unesp, em programas estaduais de formação, estando coordenadora pedagógica, etc. Ressalta que esse movimentar-se na carreira é importante para o professor,

pois traz novos aprendizados e reflexões. Acredita que as escolas devam se tornar, de fato, espaços de aprendizagem e valoriza a troca e o compartilhamento de experiências e saberes com os colegas.

Paralelamente à docência e aos estudos, Regina também foi se constituindo professora em meio à participação ativa nas atividades e lutas sindicais por uma educação pública de melhor qualidade e de condições de trabalho dignas para os profissionais da educação: “na minha experiência foi fundamental participar da luta sindical, eu acho que não dá para você ser alguém que assiste [...] eu acho que a pessoa tem que estar no processo, ela tem que querer modificar. Tem que ter uma utopia de modificar aquilo que está errado” (Regina). Também exerceu atividades político-partidárias, sendo vereadora e Secretária da Assistência Municipal. Ao ocupar essas funções, destaca que pôde atuar nos bastidores sociais, convivendo mais de perto com a realidade das famílias dos estudantes em seus aspectos mais globais.

Ao longo de sua trajetória, pelo seu posicionamento político, foi se aproximando dos estudantes marginalizados e “da franja”, como ela denomina. Aqueles que não são considerados bons estudantes ou para os quais a escola e a educação deixaram de fazer sentido. Para Regina é importante que todo professor tenha um “lugar de abastecimento”, um local ou algo que o possibilite recompor as energias e o reconecte com a sua utopia:

[...] você precisa ter um lugar de abastecimento, você precisa encontrar um lugar de abastecimento daquele que quando o cenário da escola fica insuportável, você tem um lugar ou algo que te fala, ‘não, vamos lá de novo!’ Então, assim, e cada um precisa encontrar isso. Tem professor lá na escola, por exemplo, acho legal, eles conseguem viajar todo ano, é um lugar de abastecimento para ele. Que tem gente que faz isso indo para o sítio para plantar [...] Então ela precisa ir para além daquele cotidiano dela porque, senão, ela fica frágil, o sistema a derruba fácil. Temos que ter esse processo que eu chamo de abastecimento. Cada um tem que encontrar um pouco o que que te abastece, para você proteger o teu processo que eu falo, assim, tenho que proteger a minha utopia. Eu tenho que proteger a minha crença (Regina).

Regina está próxima da aposentadoria, mas afirma que ainda pretende atuar de alguma forma na educação: “O aposentar aí para mim não é uma coisa de eu não aguento mais. Eu gosto muito do ambiente escolar, para mim, é gostoso” (Regina). Ressalta que se a carreira docente fosse melhor estruturada, por exemplo, com uma carga horária de trabalho em sala de aula menor, que permitisse um trabalho mais refletido ou uma possibilidade de que o professor experiente atuasse na co-formação de outros professores, talvez ficaria mais tempo trabalhando.

Assim sendo, a análise das histórias de vida em suas dimensões individuais, permite afirmar que os sentidos da permanência na docência são multifacetados, decorrem das experiências vivenciadas ao longo das trajetórias formativas e profissionais, das crenças e

convicções políticas e sociais. Por outro lado, existem elementos acerca da permanência na docência que apontam para uma dimensão que é coletiva. Essa dimensão está envolta naquilo que caracteriza uma das especificidades da docência, que é o exercício de um trabalho marcado pela existência do outro: o estudante, sobretudo, mas também os colegas de profissão. As relações interpessoais, quando positivas, fortalecem o professor para o enfrentamento dos desafios cotidianos e favorecem a permanência na docência.

8 TERRITÓRIO DE PASSAGEM: ENTRE PARTIDAS E CHEGADAS

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.

Paulo Freire

É chegado o momento de colocar um ponto final neste estudo, mas esse ponto final não tem o caráter de encerramento e sim de deixar em suspenso algumas certezas provisórias. Não utilizarei deste espaço para fazer uma síntese da pesquisa, pois acabei de fazê-lo no texto que antecede este, ainda que seja necessário retomar alguns aspectos. Quero escrever aqui sobre esta pesquisa de doutorado enquanto um *território de passagem*, permeada por *partidas* e *chegadas*. Quando redigi uma das primeiras versões da Introdução desta tese, no início da pesquisa, afirmei que a realizava, dentre outros motivos de cunho acadêmico e científico, para encontrar-me comigo mesma, meu ponto de partida. Ao termina-la, no ponto de chegada, avalio que ao caminhar pelos *territórios do eu-professor(a)* – de outros professores – e ao *olhar no espelho do outro*, pude também percorrer meu *próprio território* e *olhar-me no meu próprio espelho*.

Naquele momento, subjetivamente, procurava respostas para o fato de ter me exonerado do cargo de professora na rede estadual paulista, ainda que tenha continuado a trabalhar na área da Educação, e ter presenciado amigos e pessoas próximas fazerem o mesmo. A partir das leituras da bibliografia selecionada e do contato com as narrativas (auto)biográficas percebi que o cerne dessa explicação se encontrava no fato de ser eu uma professora em início de carreira, assim como eram aqueles próximos a mim e que também abandonaram a docência na rede estadual. Nessa condição, por dois anos, antes de me efetivar por meio de concurso público, trabalhei como professora contratada, categoria “O”, submetendo-me àqueles contratos precários de trabalho. Não tinha outra opção, era isso ou ficar sem aula. Eu havia acabado o mestrado na condição de bolsista e, após o término da bolsa, precisava de uma renda que me sustentasse.

Cheguei a ministrar aulas em cinco escolas diferentes, atribuindo duas aulas em uma escola, duas em outra, intercalando com aulas eventuais para conseguir ter uma renda que fosse suficiente para sobreviver. Geralmente, conseguia atribuir aulas livres de Sociologia, pois faltavam professores habilitados na área e acabavam atribuindo para os formados em outros cursos das Ciências Humanas, a tal da *escassez oculta* de professores a qual fiz referência ao

longo dos capítulos. Era uma situação bastante instável financeiramente e, além disso, eu era uma professora em início de carreira, que havia sido bolsista de Iniciação Científica e logo em seguida cursado mestrado também como bolsista. Minha experiência em sala de aula era bastante escassa, resumindo-se a algumas poucas aulas de regência nos estágios que realizei durante a graduação.

Minha formação inicial era na modalidade bacharelado e licenciatura, mas o bacharelado ocupava um lugar de destaque no curso. Cientificamente, em termos de conteúdo, estava preparada, mas pedagogicamente, de forma alguma. Além disso, por uma escolha pessoal, eu havia me dedicado mais ao bacharelado, à pesquisa. Assim, além do vínculo trabalhista precário, tinha dificuldade com a gestão da sala de aula, com a preparação das atividades de ensino e de lidar com os desafios cotidianos da sala de aula sendo uma professora muito jovem acalentando sonhos de mudar o mundo. Sentia-me incapaz, perdida, fracassada, sem ter com quem contar. Aquilo foi me abalando emocionalmente e psicologicamente.

Comecei a cogitar desistir da docência e a estudar para prestar concurso em outras áreas, mas ainda tentando alguma colocação na área da educação. Quando me efetivei, já estava bastante desmotivada. Lembro que comecei com a jornada máxima de trabalho, tinha 32 aulas, muitas turmas e séries distintas, mal conseguia me dedicar como gostaria à preparação das aulas. Sentia-me sufocada com aquela jornada de trabalho insana, com a sensação de que nunca iria “dar conta dela”, de trabalhar como gostaria, e aquilo me angustiava muito. Além disso, quando apresentei meu certificado de mestrado a fim de conseguir uma evolução funcional e, conseqüentemente, um aumento de salário, fui comunicada por um supervisor de ensino que meu mestrado não seria aceito porque não era na área de ensino de História ou de Educação. E isso foi a gota d’água.

Eu já estava desmotivada, insatisfeita com as condições de trabalho, especialmente com a jornada e o salário; na verdade vinha sofrendo problemas de ordem emocional – que já se refletia em problemas de ordem física – e acabara de descobrir que minha qualificação não melhoraria em nada minha situação funcional. Como já estava prestando outros concursos, o primeiro que me chamou, não pensei duas vezes para aceitar. É claro que naquele momento eu não tinha toda essa percepção, que só foi possível com o passar do tempo e com o curso do doutorado. Eu acho que estava sofrendo o que se conhece por *burnout* e ser chamada em outro concurso foi um alívio naquele momento.

Mas eu nunca deixei a área da Educação, assim como muitos outros professores, o que aponta para problemas específicos da própria rede estadual paulista que há décadas vem repelindo seus professores, especialmente aqueles em início de carreira. Ao olhar no *espelho*

do outro, pude me ver refletida em meu *próprio espelho*, num processo de *caminhar para mim e encontrar-me comigo mesma*. Esse processo representa um ponto de chegada, mas também de partida. Hoje eu sou formadora de professores, trabalho com cursos de licenciatura. Saio do doutorado com o compromisso de lutar por uma formação inicial que seja melhor do que aquela que tive, para melhor qualificar os professores em formação para o enfrentamento dos desafios da docência. E, enquanto professora e pesquisadora, de lutar para que as histórias de permanência na docência prevaleçam sobre as histórias de abandono. Quanto à situação do professor iniciante, além da melhoria das condições de trabalho, se faz necessário que se elabore políticas de inserção profissional, espécies de programas de mentoria entre professores experientes e em início de carreira. Assim, levo da experiência do doutorado o compromisso político de lutar para que o *tripé constitucional de valorização do magistério* o seja de fato. Muitas partidas me aguardam, muitos territórios a percorrer.

Mas é preciso salientar que um ponto de chegada é representado aqui por aquilo que se conhece comumente por “resultados” ou “achados” da pesquisa. Com a intenção de pesquisar o oposto do abandono docente, a partir da constatação de que existe um contexto de precárias condições de trabalho que tem levado a um número alto de exonerações, especialmente na rede estadual paulista, percorri os *territórios* de professores experientes que são reconhecidos pela comunidade escolar como bons profissionais, compromissados com a educação e com a docência, aparentemente realizados na profissão, convidando-os a *olharem-se no espelho*, de forma narrativa. Assim, parti dos seguintes questionamentos: Quais os sentidos atribuídos pelos professores para a sua permanência na docência? Apesar dos desafios cotidianos, como professores experientes de escolas estaduais paulistas permanecem realizando um bom trabalho?

Com estes questionamentos como ponto de partida, após a realização da pesquisa, especialmente a partir das análises das narrativas, foi possível chegar a uma tese, entendida como um argumento ou uma ideia que se pretende demonstrar e defender. No ponto de partida eu não tinha nenhuma ideia de tese, uma vez que o trabalho com narrativas, a partir do referencial epistemológico da pesquisa (auto)biográfica, implica na abertura do pesquisador às possibilidades trazidas por aquilo que nos contam os outros. Assim, não queria deixar-me ser influenciada por qualquer hipótese construída de antemão. Uma vez que essa pesquisa esteve envolta na subjetividade da experiência humana, a intenção nunca foi elaborar uma tese de caráter universal ou generalizante, mas que permitisse trazer à tona alguns elementos importantes acerca da profissão docente, de forma que a permanência na docência fosse

analisada a partir do enfrentamento dos desafios cotidianos do magistério. No ponto de chegada, trago algumas certezas provisórias.

A primeira delas é a existência de um pressuposto inicial de que a permanência na docência está relacionada ao *gostar de ser professor* ou, pelo menos, para aqueles que não tiveram a docência como primeira opção profissional, o *aprender a gostar de ser professor*. E isso compareceu de forma explícita nas narrativas. Mas, para além disso, o professor encontra o sentido do seu trabalho naquilo que caracteriza uma das próprias especificidades da docência, no fato de exercermos um tipo de trabalho que recai *sobre e com* outro. O *espelho do magistério* carrega em si os sentidos da docência. Ao *olhar-se no espelho*, de forma narrativa, os professores encontram-se consigo mesmos e a docência reveste-se de sentido. Esses sentidos são multifacetados, individuais e subjetivos, ao mesmo tempo em que se (entre)cruzam e se assemelham, sendo que as relações interpessoais possuem um papel de destaque. Também se relacionam às diferentes formas com que o *eu-pessoa* constitui-se no *eu-professor(a)* a partir dos territórios que habita e experiencia, de suas histórias de vida, convicções e concepções políticas e sociais.

Ainda, foi possível perceber que a permanência na docência não tem uma correlação direta com a satisfação plena no trabalho. Isso porque os professores permanecem na docência realizando um bom trabalho ao mesmo tempo em que vivenciam insatisfações e aborrecimentos cotidianos, tendo inclusive cogitado desistir da docência na rede estadual. Alguns dos desafios que permeiam a dinâmica do trabalho docente exercem um duplo papel na trajetória profissional, pois ao mesmo tempo em que se apresentam como aspectos desafiadores, também se constituem em elementos de sustentação na docência. É o caso do trabalho na escola pública e das relações interpessoais estabelecidas com os próprios pares e com os estudantes. Esse duplo papel está envolto em dimensões que são objetivas, advindas do próprio ambiente de trabalho, mas também subjetivas, relacionados ao *eu-professor(a)*.

Ao fim e ao cabo, parece-me que os professores se sentem satisfeitos sobretudo quando percebem que o seu trabalho é importante e vivenciam os resultados positivos na formação dos alunos. Experienciar os fins aos quais seu trabalho se destina é motivador, traz sentido para a docência. Mas, para isso, é necessário que existam boas condições de trabalho. É pouco e é muito. Sentir-se bem na profissão e permanecer nela realizando um bom trabalho está diretamente relacionado a boas condições de trabalho. Embora as relações interpessoais tenham se mostrado centrais para a motivação na profissão, as condições de trabalho foram aqueles que mais compareceram como elementos desafiadores ao trabalho docente e que desmotivam os professores. Não é aceitável e normal que uma média de seis professores se exonerem do cargo

de professor efetivo a cada dia na rede estadual paulista. E, como demonstrei, essa situação não é nova, pois os elevados índices de exoneração já perduram por décadas. E, mesmo as pesquisas apontando para tal fenômeno, quase nada tem sido feito para modificar essa situação, na verdade, as recentes mudanças advindas com o novo plano de carreira apontam para um aprofundamento da precarização do trabalho docente.

Acredito que toda pesquisa, por sua própria natureza formal e pelo componente tempo, possui alguns limites e que, por conseguinte, apontam para novas partidas. Embora uma pesquisa de doutorado possa ter um escopo mais amplo de estudo, é necessário fazer escolhas e não me furtei a fazê-las. Ao tentar compreender os sentidos atribuídos à permanência na docência privilegiei aspectos relacionados às condições de trabalho e àqueles que dizem respeito à docência enquanto profissão. Assim, embora tenham comparecido em alguma medida nas narrativas, não foi possível explorar de forma mais aprofundada os desafios da profissão relacionados à prática pedagógica. Como esse grupo, formado por bons professores, lida com as políticas educacionais neoliberais, especialmente as curriculares e as avaliativas, ao mesmo tempo em que realiza um bom trabalho? Como tem lidado com as dificuldades de aprendizagem dos estudantes apontadas como um dos grandes desafios para a prática docente?

Assim, desejo que este estudo possa ser um ponto de partida para pesquisas e pesquisadores que me sucederão. Ora, uma característica marcante das pesquisas em ciências humanas, inseridas no *paradigma indiciário*, é o fato de que elas trazem certezas provisórias. Homens e mulheres estão por aí, diuturnamente, vivendo e modificando a História e as suas próprias histórias. É um desejo, uma utopia, que no futuro as histórias de permanência na docência prevaleçam sobre as histórias de abandono. Mas não é qualquer permanência, não aquilo que denominei de *permanecer em estado de insatisfação*, mas de *satisfação*, podendo contar com formação de boa qualidade, assim como condições de trabalho adequadas. Que novas pesquisas se juntem a esta e subsidiem a efetivação das políticas de valorização do magistério.

É um desejo também que muitos professores ao lerem esta tese consigam se ver representados nela. Espero que as histórias de vida de Amarílis, André, Célia, Nédia, Maria Solange e Regina ressoem e conectem-se com várias outras. Afinal, compartilhamos um mesmo espelho – o *espelho do magistério* – ainda que as imagens refletidas nele sejam individuais.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova realidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, P. A.; TARTUCE, G. L.; NUNES, M. M. R. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do ensino médio? **Psicologia: Ensino & Formação**, v. 5, n. 2, p. 103-121, 2014.

ALVES, T.; SONOBE, A. K. Remuneração média como indicador da valorização docente no mercado de trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 446-476, abr./jun., 2018.

ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar., 2015.

APEOESP. Sindicato dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo. **Saúde dos professores e a qualidade do ensino**. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, Sindicais e Gerenciamento de Banco de Dados da Apeoesp (Cepes), 2010.

APEOESP. Sindicato dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo. **Qualidade da educação nas escolas estaduais de São Paulo**. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, Sindicais e Gerenciamento de Banco de Dados da Apeoesp (Cepes), 2014.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, M. G. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BARBOSA, A.; FERNANDES, M. J. S. O pagamento por desempenho no contexto das reformas educacionais paulistas. **Comunicações**, Piracicaba, v. 20, n. 2, p. 45-59, jul./dez., 2013.

BARBOSA, A.; FERNANDES, M. J. S. O piso salarial em São Paulo: desvalorização dos professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília – DF, v. 10, n. 18, p. 243-257, jan./jun., 2016.

BARBOSA, A.; JACOMINI, M. A.; FERNANDES, M. J. S.; SANTOS, J. B. S.; NASCIMENTO, A. P. S. Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 790-812, jul./set., 2020.

BARBOSA, A.; JACOMINI, M. A.; FERNANDES, M. J. S.; VENCO, S. Contratação, carreira, vencimento e jornada dos profissionais da educação estadual paulista (1995-2018). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, p. 1-20, 2022.

BARBOSA, A. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 511-532, abr./jun., 2014.

BARROS, D. S. **A evasão de professores no magistério estadual de Goiânia**. 2002. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006.

BENJAMIN, V. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, V. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida**. A pesquisa e seus métodos. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Nota Técnica n. 10/2020/CGCQTI/DEED. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020a.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020b.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. 2011. 2021. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em: 7 mar. 2022.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 7 mar. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 8/2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei n. 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a educação básica pública. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5368-pceb008-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 04 maio. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 28 de maio de 2009.** Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf> Acesso em: 19 mar. 2022.

BRITTO, A. M.; WALTENBERG, F. D. É atrativo tornar-se professor do ensino médio no Brasil? Evidências com base em decomposições paramétricas e não paramétricas. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 5-44, 2014.

BUENO, B. O.; CHAMLIAN, H. C.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago., 2006.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun., 2002.

BURKE, P. **A Revolução Francesa da historiografia:** a Escola dos Annales (1929-1989). São Paulo: Editora Unesp, 1991.

BURKE, P. (Org.). **A escrita da História:** novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

CABRERA, B.; JIMÉNEZ JAÉN, M. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 190-214, 1991.

CAMARGO, R. B.; JACOMINI, M. A. (Org.). **Valorização docente na educação básica:** análise de planos de carreira. Curitiba: Appris, 2018.

CASTRO, C. G. F. da S. **Professores da educação profissional:** reflexões sobre a formação e permanência na docência. 2017. 137 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

CAVALCANTE, M. M. da S. **Permanecer ou evadir da docência?** Estudos sobre perspectivas de professores iniciantes egressos do PIBID UECE. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

CHAUÍ, M. S. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2001.

COELHO, A. M.S.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Olhar o magistério "no próprio espelho": o conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, p. 7-34, 2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Disponível em: <<https://www.cnte.org.br/>> Acesso em: 17 mar. 2022.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** São Paulo: Cortez, 2002.

COULON, A. **A Escola de Chicago**. Campinas: Papirus, 1995.

CUNHA, R. C. O. B.; BARBOSA, A.; FERNANDES, M. J. S. Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 386-416, maio/ago., 2015.

DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia?** Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez., 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr., 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago., 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 333-346, abr., 2011.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIAS, V. C. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018.

DI GIORGI, C. A. G.; LEITE, Y. U. F. A qualidade da escola pública na perspectiva democrática e popular. **Série Estudos** (UCDB), n. 30, p. 305-323, jul./dez., 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez., 2013.

DUARTE, A. W. B; OLIVEIRA, D. A. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Práxis Educacional**, v. 10, n. 17, p. 67-97, jul./dez., 2014.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Edusc, 1999.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 41-61, 1991.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. **Sociologia: problemas e práticas**. n. 9, p. 171-177, 1991.

FERREIRA, A. T. B. A mulher e o magistério: razão da supremacia feminina (A profissão docente em uma perspectiva histórica). **Tóp. Educ.**, Recife, v. 16, n. 1-3, p. 43-61, 1998.

FERREIRA, D. B. **Docência: elementos de sustentação**. 2008. 209 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FONSECA, M. P. **Porque desisti de ser professora: um estudo sobre a evasão docente**. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2013.

FONTOURA, M. M. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. M. **Resistência e microabandonos na constituição da subjetividade docente**. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREUND, C. S. **Sonhando com o ideal, pisando no real, fazendo o possível: trabalho e vida de professores comprometidos com a profissão docente há mais de 30 anos**. 2009. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Relatório Final. Estudos e Pesquisas Educacionais, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, O. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez., 2010.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

HYPÓLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

INSTITUTO DO SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO (SEMESP). **Mapa do Ensino Superior**. 11ª edição, 2021. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Mapa-do-Ensino-Superior-Completo.pdf>> Acesso em: 18 mar. 2022.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. 2021. Disponível em: <<https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2022/01/Pesquisa-atratividade-2021.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2022.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Pesquisa sobre demanda e oferta de professores no Brasil**. Relatório Consolidado. São Paulo, dez. 2020. Disponível em: <<https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2022/01/OFERTA-E-DEMANDA-CONSOLIDADO.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2022.

IÓRIO, A. C. F. **Aposentadorias docentes: a permanência no magistério como um Projeto de Vida**. 198 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

JACOMINI, M.; ALVES, T.; CAMARGO, R. B. Remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização dos professores no contexto da Meta 17 do Plano Nacional de Educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, p. 1-32, 2016.

JACOMINI, M. A.; GIROTTO, E. D.; BARBOSA, A.; STOCO, S. Política educacional na rede estadual paulista e qualidade do ensino sob a Nova Gestão Pública, 1995 a 2018. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 27, p. 1-34, mar., 2022.

JESUS, S. N. **A motivação para a profissão docente**. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Estante Editora, 1996.

JIMÉNEZ JÁEN, M. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 74-90, 1991.

JOSÉ, G. de O. M. **Entre os muros e grades da prisão: o trabalho do professor que atua nas ‘celas’ de aula**. 2019. 253 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2008.

KUHN, T. A função do dogma na investigação científica. In: DEUS, J. D. de (Org.). **Crítica da ciência: sociologia e ideologia da ciência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

LAPO, F. R. **Professores retirantes: um estudo sobre a evasão de professores no magistério público do estado de São Paulo**. 1999. 239 f. Dissertação (Mestre em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p. 65-88, mar., 2003.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

LE GOFF, J. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LEMOES, J. C. G. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**. 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, M. S. S. **Discurso e docência: efeitos de sentido da permanência**. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LIMA, T.; LEITE, Y. U. F. Abandonar e permanecer na docência: aproximações iniciais a partir de teses e dissertações (2000-2018). **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 79-96, 2020.

LIMA, T.; LEITE, Y. U. F. Abandono e permanência na profissão docente: uma análise das teses e dissertações (2000-2018). In: KLÉBIS, A. B. S. O.; COSTA, J. M.; FERREIRA FILHO, J.; QUADROS, M. C.; LEITE, Y. U. F. (Orgs.). **Escola pública: saberes e conhecimentos no âmbito do grupo de pesquisa**. Curitiba: CRV, 2021.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção de conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LOPES, M. F. A.; BORGHI, R. F. Programa Ensino Integral paulista: a organização do trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 29, n. 60, p. 47-62, jan./abr., 2019.

MARCELO GARCÍA, C. Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. **Revista Complutense de Educación**, v. 12, n. 2, p. 531-593, 2001.

MARCELO GARCÍA, C. La identidad docente: constantes y desafíos. **Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía**, v. 3, n. 1, p. 15-42, 2010.

MARCELO GARCÍA, C. **Políticas de inserción en la docencia:** del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Documento elaborado para Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano. Universidade de Bogotá, Bogotá, p. 1-35, 2006.

MANZINI, E. J. **Análise de Entrevista.** Marília: ABPEE, 2020.

MIGNOT, A. C.; SOUZA, E. C. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 10-33, set./dez., 2015.

MORICONI, G. M.; GIMENES, N. A. S.; PIMENTA, C. O.; ROCHA, A. B.; SANTOS, J. B. S.; LEME, L. F.; ALVES, T. **Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental.** Relatório de Política Educacional. São Paulo: D3e, 2023.

MOSQUERA, J. J. M. **O professor como pessoa.** Porto Alegre: Sulina, 1976.

NÓVOA, A. FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN, 2014.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 109-139, 1991.

OCDE. **Professores são importantes:** atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

OGO, M. Y. **A permanência na carreira do professor de Ciências:** uma leitura baseada em Charlot. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127- 1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1-24, 2021.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. **Sinopse do survey nacional:** pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado)/FAE/UFMG, 2010.

OLIVEIRA E SILVA, J. M.; LOPES, R. L. M.; DINIZ, N. M. F. Fenomenologia. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, p. 254-257, mar/abr., 2008.

PAES, M. V.; RAMOS, G. P. O Programa “São Paulo Faz escola” e seu modelo de gestão tutelada. **Comunicações**, Piracicaba, v. 21, n. 2, p. 53-66, jul./dez., 2014.

PAGANI, G. **Quando os professores desistem**: um estudo sobre a exoneração docente na rede estadual de ensino de São Paulo. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.

PAULA, D. A. G. **Prática de planejamento escolar na rede estadual paulista de ensino**: plano de ação participativo para escolas (PAP). 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

PAULA, R. P. **Entre o sacerdócio e a contestação**: uma história da Apeoesp. 2007. 270 f. Tese (doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2007.

PASSEGGI, M. C. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma**, v. XLI, p. 57-79, jun. 2020.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa** 2 (1), p. 6-26, 2016.

PAZ, F. M. **Estatutos, planos de carreira e valorização do magistério público**: um estudo dos municípios sedes das regiões administrativas do estado de São Paulo. 2014. 294 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014.

PAZ, M. L. **A permanência e o abandono da profissão docente entre professores de matemática**. 2013. 165 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PEREIRA, S. S. **Por que os professores permanecem na profissão?** Trajetórias de professores do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago., 2006.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum. Education**, vol. 36, n. 2, p. 323-331, julho-diciembre, 2014.

RESENDE, F. **A permanência dos professores de educação física na carreira docente**: o que muda ao longo do tempo? 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2016.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, J. D. Z. **Gerencialismo e responsabilização: repercussões para o trabalho docente**. Curitiba: Appris, 2020.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez., 2010.

SANTOS, G. A. C. **Histórias de vida e abandono da profissão docente: entre partidas e chegadas**. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2009.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 57.571, de 2 de dezembro de 2011**. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, 2011a. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>> Acesso em: 1 nov. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade)**. 2021. Disponível em: <<https://fecundidade.seade.gov.br/fecundidade-geral-msp/>> Acesso em: 03 maio. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo, 1985. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>> Acesso em: 03 nov. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar 836, de 30 de dezembro de 1997**. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. São Paulo, 1997. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/compilacao-lei.complementar-836-30.12.1997.html>> Acesso em: 1 nov. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar 890, de 28 de dezembro de 2000**. Institui Bônus Gestão às classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério, e dá outras providências. São Paulo, 2000. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2000/lei.complementar-890-28.12.2000.html>> Acesso em: 31 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar 909, de 28 de dezembro de 2001**. Institui o Bônus Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério e dá outras providências. São Paulo, 2001a. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2001/lei.complementar-909-28.12.2001.html>> Acesso em: 31 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar 1.078, de 17 de dezembro de 2008**. Institui Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação. São Paulo, 2008a. Disponível em:

<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/original-lei.complementar-1078-17.12.2008.html>> Acesso em: 26 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar 1.097, de 27 de outubro de 2009**. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. São Paulo, 2009a. Disponível em:

<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1097-27.10.2009.html>> Acesso em: 26 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar 1.143, de 11 de julho de 2011**. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá outras providências correlatas. São Paulo, 2011b. Disponível em:

<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2011/lei.complementar-1143-11.07.2011.html>> Acesso em: 31 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar 1.374 de 30 de março de 2022**. Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação. São Paulo, 2022. Disponível em:

<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>> Acesso em: 3 nov. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 27, de 29 de março de 1996**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo, 1996. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm> Acesso em: 21 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 124, de 13 de novembro de 2001**. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino, em 2001b. São Paulo, 2001. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/124_2001.htm?Time=21/11/2022%2018:21:23> Acesso em: 24 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 88, de 19 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador. São Paulo, 2007a. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM> Acesso em: 27 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 74, de 06 de novembro de 2008**. Dispõe sobre o Programa Qualidade da Escola. São Paulo, 2008b. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/74_08.HTM?Time=21/11/2022%2018:47:33> Acesso em: 24 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE n. 08, de 19 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. São Paulo, 2012. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_12.HTM> Acesso em: 18 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 18, de 02 de maio de 2019**. Dispõe sobre o siglário a ser utilizado, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, pelas unidades que compõem a sua nova estrutura organizacional, e dá outras providências correlatas. São Paulo, 2019.

Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/18_19.HTM?Time=21/11/2022%2018:07:07> Acesso em: 21 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC n. 133, de 29 de novembro de 2021**. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual paulista. São Paulo, 2021. Disponível em: <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%20133.PDF?Time=13/06/2023%2008:46:36>> Acesso em: 23 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação de São Paulo cria nova agenda para a educação pública**. Notícia publicada no Portal do governo em 21/08/2007. 2007b.

<Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/sp-lanca-agenda-para-educacao-publica>> Acesso em: 24 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Matrizes de referência para a avaliação Saresp**: documento básico. São Paulo: SEE, 2009b.

SILVA, A. M. O precariado professoral em tempos de pandemia da Covid-19: a perda dos postos de trabalho e a eliminação de direitos. In: AFFONSO, C.; FERNANDES, C.; FRIGOTTO, G.; MAGALHÃES, J.; MOREIRA, V.; NEPOMUCENO, V. (Orgs.) **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

SILVA, A. P. **Professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia e o abandono da carreira docente no município de Rondonópolis/MT**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018a.

SILVA, F. K. **O Trabalho Docente de Professores de Química: Evadir, Resignar ou Persistir?** 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2011.

SILVA, R. P. **As histórias de vida de jovens professores de Física: a contradição entre os fatores de permanência e evasão em escolas públicas**. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018b.

SOARES, J. F. Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo – IDESP: bases metodológicas. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 29-41, jan./jun., 2009.

SOMBRA, C. G. **Egressos do PIBIB/UECE dos subprojetos de Ciências Biológicas, Física e química: onde atuam e o que pensam sobre a permanência na docência?** 2016. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOUSA SANTOS, B. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1989. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros/introducao-a-uma-ciencia-pos-moderna.php>> Acesso em: 17 jul. 2020.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências; reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr., 2006a.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr., 2014.

SOUZA, E. C.; MEIRELES, M. M. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: Uneb, 2006b.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Terra, 2004.

SOUZA, E. C.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. A pesquisa (auto) biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan./jun., 2008.

SOUZA, E. C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago., 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 445-447, maio/ago., 2010.

VAILLANT, D.; ROSSEL, C. (Eds.) **Maestros de escuelas básicas en América Latina**: hacia una radiografía de la profesión. Editorial San Marino, 2006.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VILELA, A. P. A. **Trabalho e adoecimento**: uma análise do professorado paulista sob a perspectiva da Geografia. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2019.

VOORWALD, H.; PALMA FILHO, J. C. **Políticas públicas e educação** – diálogo e compromisso. São Paulo: Secretaria da Educação, 2013.

ZURLO, T. C. P de B. **Fatores que influenciam os professores iniciantes a permanecerem na carreira docente**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

APÊNDICES

A TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Territórios do eu-professor(a): olhar-se no próprio espelho e encontrar os sentidos da permanência na docência

Nome da Pesquisadora: Tamara de Lima

Nome da Orientadora: Prof. Dr^a Yoshie Ussami Ferrari Leite

1. **Natureza da pesquisa:** o(a) sr. (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar as motivações e o sentidos que corroboram a permanência do professor na profissão docente e as formas de enfrentamento dos desafios do magistério.
2. **Participantes da pesquisa:** essa pesquisa tem como população alvo professores que estão em exercício no magistério público da rede estadual paulista há mais de dez anos e que são, aparentemente, realizados na profissão. Os participantes serão indicados por pelos seus próprios pares, professores e/ou gestores.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o sr. (a) permitirá que a pesquisadora utilize os dados da entrevista para o desenvolvimento de sua pesquisa. Os resultados serão apresentados na forma de tese de doutorado, podendo ainda gerar outros trabalhos científicos como artigos e apresentação em eventos científicos.
4. **Sobre as entrevistas:** as entrevistas serão realizadas de forma narrativa e se baseiam na metodologia de história de vida. A pesquisadora irá apresentar o tema de investigação, em seguida, os participantes poderão abordar suas considerações sobre o assunto, de forma livre. A entrevista será gravada com o consentimento dos colaboradores e posteriormente transcrita para que a pesquisadora possa reler e interpretar a fala dos colaboradores entrevistados. Caso seja necessário, a pesquisadora poderá solicitar um novo encontro com os colaboradores, com a finalidade de esclarecer alguma questão que não tenha ficado muito clara na entrevista inicial.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os possíveis riscos relacionam-se ao tempo empregado na colaboração com a pesquisa, bem como aos possíveis desconfortos que podem ocorrer durante as respostas aos questionamentos. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identifica-lo (a), serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Confidencialidade dos Dados:** as informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
8. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o (a) sr. (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre os motivos relevantes para a permanência do professor na docência, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para que se avalie as políticas públicas em relação à carreira docente, no sentido de quais aspectos devem ser valorizados, o que é preciso ser feito para tornar a carreira mais atrativa e menos suscetível ao abandono, algo que inevitavelmente reflete na qualidade da educação pública. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
9. **Pagamento:** o sr. (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

O sr. (a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr. (a). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confirmo que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora

Pesquisadora: Tamara de Lima – tamara.lima@unesp.br

Orientador: Yoshie Ussami Ferrari Leite – yoshie.leite@unesp.br

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coodenador: Prof. Dr. Luís Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail: cep@fct.unesp.br

B ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

Professor(a) convidado(a): _____

Tem algum nome fictício pelo qual gostaria de ser chamado(a) para não haver identificação de sua identidade? _____

Cidade: _____

Local específico em que a entrevista se realizou: _____

Data: __/__/__

Horário de início: __:__

Horário de término: __:__

Tópico inicial para narração:

Caro(a) professor(a), agradeço o seu aceite ao convite para participar desta pesquisa, intitulada “Territórios íntimos do eu-professor(a): sentidos de ser e permanecer docente na escola pública paulista”. Acredito que pela sua vivência e experiência como professor(a) na rede estadual você tem muito a contribuir com essa investigação. Essa pesquisa é baseada na metodologia de histórias de vida com base em entrevistas narrativas. Tenho certeza de que sua história de vida, de formação e de atuação na rede estadual paulista é cheia de fatos e acontecimentos marcantes. Assim, você poderá ficar à vontade para contá-la porque não irei interrompê-lo(a). Não tenha pressa.

Gostaria que você contasse, de forma mais detalhada possível, como foi sua trajetória de escolarização, a formação para a docência e o ingresso no magistério. Além disso, gostaria que você falasse sobre as razões de satisfação e insatisfação com o trabalho, os motivos mais relevantes ou aquilo que te fez permanecer na docência por todos esses anos e as formas com que você lidou (e ainda lida) com os desafios da profissão ao longo de sua trajetória profissional.

Ao final de sua entrevista narrativa, caso ache necessário, poderei fazer alguma(s) pergunta(s) de aprofundamento. Mais uma vez agradeço pela disponibilidade de doar parte de seu precioso tempo para dialogar comigo e contribuir com a pesquisa. Podemos iniciar?