



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

CAMILA SOMENSI

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE
PRUDENTE - SP: ESCOLHAS, TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E
PERMANÊNCIA**

**PRESIDENTE PRUDENTE
2026**

CAMILA SOMENSI

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE
PRUDENTE - SP: ESCOLHAS, TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E
PERMANÊNCIA**

Dissertação de Mestrado 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 mestre(a) em Educação.

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

**PRESIDENTE PRUDENTE
2026**

S693n Somensi, Camila

Narrativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Presidente Prudente - SP: escolhas, trajetórias, desafios e permanência / Camila Somensi. -- Presidente Prudente, 2026

187 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Yoshie Ussami Ferrari Leite

1. Professores do Ensino Fundamental. 2. Trajetória Docente. 3. Desafios dos Professores. 4. Permanência Docente. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE - SP: ESCOLHAS, TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E PERMANÊNCIA

AUTORA: CAMILA SOMENSI

ORIENTADORA: YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

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

Documento assinado digitalmente
 YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE
Data: 31/03/2026 12:08:26 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

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

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

Prof. Dr. GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO (Participação Virtual)
Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas – SP

Presidente Prudente, 30 de março de 2026.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me proporcionado vida, saúde e clareza de pensamento para que o sonho do mestrado fosse possível. Por tantas vezes que eu orei pedindo força e coragem para seguir em frente. Toda a honra e glória desse trabalho é para o Senhor Jesus Cristo.

De modo muito especial, à minha mãe, Rosa Marina, que além de mulher admirável, também é a professora que inspirou esta pesquisa. Sempre com amor, sensibilidade e sabedoria, me auxiliou nas trajetórias da vida e na trajetória profissional docente. Obrigada por ser suporte, força e inspiração.

Ao meu marido Evandro. As muitas conversas que tivemos, atravessadas pelos prazeres e pelas angústias do mestrado, me ajudaram a superar obstáculos. O seu incentivo foi essencial para que eu pudesse manter o foco e dar o meu melhor. Obrigada por compreender e suprir as minhas ausências, em casa e junto aos nossos filhos, durante esse período.

Aos meus filhos João Felipe e Lucas. Por acompanhar meus momentos de alegria e de choro, me fazendo acreditar que o próximo dia seria melhor. A existência de vocês me estimula a lutar contra as mazelas e injustiças da sociedade, em busca de um mundo com mais oportunidades para todos.

À minha orientadora Prof. Dra Yoshie Ussami Ferrari Leite. Com competência profissional e leitura cuidadosa, guiou-me pelos caminhos da pesquisa. Sempre com uma dose de esperança e sonho, ela compartilha com seus alunos sua luta pela escola pública e pela educação de qualidade aos filhos da classe trabalhadora. Sua análise crítica e provocações foram essenciais para a qualidade crescente deste trabalho. Obrigada especialmente por não me deixar desistir, quando eu não acreditava mais que conseguiria concluir esse projeto.

Ao Grupo de Pesquisa e Formação de Professores - GPFOPE. A qualidade das discussões, dos estudos coletivos e das pesquisas já escritas pelos integrantes do grupo foram fundamentais para a constituição da dissertação tal como se apresenta, e também para a minha formação como professora e pesquisadora. Obrigada colegas pesquisadores, vocês são excelentes!

Por fim, às professoras entrevistadas, as verdadeiras protagonistas dessa pesquisa. Por terem aceitado o convite, pelo tempo que dedicaram à entrevista, pela confiança que tiveram em meu trabalho e pela profundidade das narrativas que ofereceram. Vocês são as responsáveis pela riqueza desse trabalho. Obrigada!

SOMENSI, Camila. *Narrativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Presidente Prudente - SP: escolhas, trajetórias, desafios e permanência*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologias – Universidade Estadual Paulista – UNESP. Presidente Prudente. 2026. 183 p.

RESUMO

A atuação dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental, inseridos na Escola Pública Municipal, é permeada por inúmeros desafios que podem levar ao adoecimento ou mesmo à desistência da profissão. Porém, mesmo dentro desse contexto dificultoso, existem docentes que escolheram ser professores e permanecem em sua profissão, buscando estratégias de enfrentamento e superação para realizar um bom trabalho nessa etapa de ensino. Seguindo este raciocínio, a presente pesquisa buscou responder as seguintes questões- problema: “Diante do contexto desafiador e complexo da escola hoje, por que existem professores que escolhem essa profissão e permanecem nela? Quais são suas trajetórias, expectativas e os maiores desafios enfrentados?” O objetivo geral dessa pesquisa foi compreender por que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental escolheram e permanecem nessa profissão e como ocorreram suas trajetórias até a atualidade, identificando as expectativas e os desafios de seu fazer profissional no Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP. Para a realização da etapa prática da pesquisa foram selecionados 4 professores que, na época, apresentavam de 7 até 25 anos de experiência na carreira docente, o que de acordo com Huberman (2000), equivale à etapa da “diversificação e experimentação”. Esses professores foram escolhidos por fazer parte da vivência profissional da pesquisadora, sendo reconhecidos por seus pares por realizar um bom trabalho. Como dispositivo de produção de dados foram utilizadas as Entrevistas Narrativas propostas por Jovchelovich e Bauer (2003), e para a análise dos resultados seguimos as orientações da Teoria Compreensiva Interpretativa, proposta por Souza (2014). Buscamos submergir nas subjetividades dos sujeitos pesquisados, dialogando com seus relatos e sentidos, confrontando suas observações com a teoria dos autores estudados, considerando também as percepções e narrativas da autora desta pesquisa, que atuou como professora dos anos iniciais do ensino fundamental no Município de Presidente Prudente por três anos. A partir da análise das narrativas, apresentamos como relevantes os seguintes resultados: a carreira docente foi uma escolha consciente das professoras, tanto pelo desejo de ser professora, quanto pelo encontro com a docência durante suas trajetórias. O início foi dificultoso pela falta de apoio e orientação institucional, porém superado com resiliência e apoio de seus pares. O principal desafio que enfrentam atualmente é relacionado à desvalorização moral e financeira da profissão, más condições de trabalho, e fatores estruturais ligados à atual organização neoliberal do trabalho, como a sobrecarga de trabalho, cobranças excessivas e o desinvestimento na educação. A maior expectativa das professoras é que a criança aprenda, amplie seus horizontes, e possa ser protagonista de sua própria história. Por fim, mesmo tendo uma formação diferenciada, e enfrentando tantos desafios em seu fazer profissional, essas professoras permanecem na profissão porque acreditam que através da educação é possível transformar realidades, dessa forma, compreenderam que ensinar é uma forma de luta social, um ato político e uma forma de resistir às desigualdades e injustiças impostas pela organização social capitalista.

Palavras-chave: Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Trajetória docente; Desafios dos professores, Permanência na profissão

SOMENSI, Camila. *Narratives of teachers in the early years of elementary education in the municipality of Presidente Prudente - SP: choices, trajectories, challenges and permanence*. Master's Dissertation in Education. Faculty of Sciences and Technologies – São Paulo State University – UNESP. Presidente Prudente. 2026. 183 p.

ABSTRACT

The work of teachers in the early years of elementary school, within the Municipal Public School system, is permeated by numerous challenges that can lead to illness or even abandonment of the profession. However, even within this difficult context, there are teachers who chose to be teachers and remain in their profession, seeking coping and overcoming strategies to perform good work at this stage of education. Following this reasoning, the present research sought to answer the following research questions: "Given the challenging and complex context of the school today, why do some teachers choose this profession and remain in it? What are their trajectories, expectations, and the greatest challenges they face?" The general objective of this research was to understand why teachers in the early years of elementary school chose and remain in this profession and how their trajectories have unfolded to the present day, identifying the expectations and challenges of their professional practice in the Municipal Education System of Presidente Prudente-SP. For the practical phase of the research, four teachers were selected who, at the time, had between 7 and 25 years of experience in their teaching careers, which, according to Huberman (2000), is equivalent to the "diversification and experimentation" stage. These teachers were chosen because they were part of the researcher's professional experience and were recognized by their peers for doing good work. Narrative Interviews, as proposed by Jovchelovich and Bauer (2003), were used as a data collection tool, and the analysis of the results followed the guidelines of the Interpretive Comprehensive Theory proposed by Souza (2014). We sought to delve into the subjectivities of the research subjects, engaging with their accounts and meanings, confronting their observations with the theory of the authors studied, and also considering the perceptions and narratives of the author of this research, who worked as a teacher in the early years of elementary school in the Municipality of Presidente Prudente for three years. Based on the analysis of the narratives, we present the following relevant results: the teaching career was a conscious choice for the teachers, both due to a desire to be a teacher and an encounter with teaching during their careers. The beginning was difficult due to a lack of institutional support and guidance, but this was overcome with resilience and support from their peers. The main challenge they currently face is related to the moral and financial devaluation of the profession, poor working conditions, and structural factors linked to the current neoliberal organization of work, such as work overload, excessive demands, and disinvestment in education. The teachers' greatest expectation is that the child learns, broadens their horizons, and can be the protagonist of their own story. Finally, even with a differentiated training and facing so many challenges in their professional practice, these teachers remain in the profession because they believe that through education it is possible to transform realities; in this way, they understand that teaching is a form of social struggle, a political act, and a way to resist the inequalities and injustices imposed by the capitalist social organization.

Key words: Teachers in the early years of elementary school; Municipal public school; Teaching career path; Challenges for teachers

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição das teses e dissertações selecionadas – CAPES.....	27
Quadro 2 – Descrição das teses e dissertações selecionadas – BDTD.....	28
Quadro 3 – Detalhamento quantitativo sobre o levantamento de teses e dissertações.....	29
Quadro 4 – Fases do ciclo profissional do professor de acordo com o tempo de carreira.....	42
Quadro 5 – Fases principais da entrevista narrativa.....	45
Quadro 6 – Panorama da evasão docente do magistério público do Município de Presidente Prudente – SP.....	83

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DF – Distrito Federal
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
EN – Entrevista Narrativa
FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICL – Instituto Conhecimento Liberta
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
PA – Pará
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA – Programme for International Student Assessment
PL – Partido Liberal
PR – Paraná
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PUC – Pontifícia Universidade Católica
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
R\$ – Real
RJ – Rio de Janeiro
RS – Rio Grande do Sul
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SAREN – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar Municipal
SC – Santa Catarina
SEDUC – Secretaria de Educação
SP – São Paulo
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TJ-SP – Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UCP – Universidade Católica de Petrópolis
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista
UNESP – Universidade Estadual Paulista
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. AS PESQUISAS QUE VIERAM ANTES.....	25
2. METODOLOGIA: O CAMINHO DA PESQUISA.....	41
3. A ESCOLA PÚBLICA: ESPAÇO DE LUTA CONTRA DESIGUALDADES SOCIAIS.....	49
3.1. Escola, educação, direitos e luta social.....	49
3.2. Breve histórico da educação e da escola pública no Brasil.....	53
3.3. A escola pública que existe hoje.....	61
4. OS PROFESSORES NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA.....	68
4.1. A consciência da dimensão política do trabalho do professor.....	69
4.2. O papel do professor e o sentido da atuação docente.....	72
4.3. As condições do trabalho docente e os desafios da profissão.....	77
5. ANÁLISE DOS DADOS: POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE AS NARRATIVAS.....	85
5.1. Perfil dos professores entrevistados.....	85
5.1.1. Professora Andréia.....	86
5.1.2. Professora Flávia.....	88
5.1.3. Professora Letícia.....	90
5.1.4. Professora Larissa.....	93
5.2. Considerações sobre o perfil do grupo.....	95
5.3. A escolha pela profissão docente	98
5.4. O início na profissão: dificuldades e pontos de superação e estabilização.....	107
5.5. Dificuldades e desafios.....	124
5.6. Expectativas, motivos de realização e permanência na profissão	154
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS.....	175
APÊNDICES	
Apêndice 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA.....	183
Apêndice 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	185

INTRODUÇÃO

Cada um lê com os olhos que tem, e interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto.

Leonardo Boff

O magistério esteve presente em minha vida desde que nasci. Filha de professora, cresci vendo minha mãe Rosa Marina exercendo sua profissão nas mais diversas salas de aula do antigo ensino primário. Sempre admirei a atuação dela, e gostava de brincar imaginando-me no papel de professora, representando de forma lúdica sua atuação solícita e gentil, porém de forma firme, sem nunca descuidar da autoridade que a posição lhe dava e exigia, para que tivesse o “controle da classe”. Considerava minha mãe uma ótima professora e era lindo vê-la dando aulas, observando a evolução de cada criança em cada novo aprendizado, intervindo em cada dificuldade encontrada no processo. Percebia a importância de sua profissão pelo respeito e consideração que recebia de suas colegas, e gestoras, bem como o carinho que recebia dos eventuais alunos que encontrávamos nas mais variadas situações.

Porém, apesar de observar a beleza e os grandes frutos que minha mãe colhia em sua profissão, também observava algumas de suas dificuldades. Em minha percepção ao longo de minha vida, sentia o “ser professor” como algo muito difícil, que demandava uma organização acima do normal para controlar todas as situações entre a sala de aula e os documentos que precisavam ser preenchidos e uma dedicação quase exclusiva, tomando praticamente todo o tempo de vida da minha mãe. Quando estávamos em casa também a observava levando pilhas de livros, cadernos, provas e cadernetas para maratonas de planejamentos e correções. A desvalorização salarial da profissão também era sentida na pele. Nunca passamos necessidades nem inseguranças alimentares, porém sempre vivíamos em uma realidade em que das coisas que desejávamos adquirir, poucas coisas tornavam-se reais, devido ao poder aquisitivo baixo que a profissão proporcionava. Ter um automóvel em boas condições para ir trabalhar, fazer uma viagem em família, ou ter uma casa própria, eram sonhos que a profissão não conseguia realizar.

Apesar de nunca adotar uma postura excessivamente pessimista sobre seu trabalho, e sem nunca ter cogitado seriamente mudar de profissão, ela me alertava: “estuda para ter um bom emprego filha, pois ser professor é difícil”. Segui seu conselho e sempre estudei muito, buscando pelas melhores notas. Ao concluir o ensino médio, tentei ingressar em um

curso de medicina na Universidade Federal do Paraná, porém não tive nota suficiente para ser convocada, e o sonho da universidade foi tristemente adiado, trazendo um sentimento de incapacidade. Confrontada pela necessidade de trabalhar, passei a tentar concursos públicos. Nesse caminho passei por algumas profissões diferentes, entre elas, recenseadora do IBGE, carteiro dos Correios e Agente Penitenciária no Estado de São Paulo.

Com aproximadamente 30 anos, de forma tardia, resolvi tentar novamente ingressar no ensino superior. Como estava morando em Presidente Prudente, e admirava muito a faculdade pública UNESP, busquei em seu catálogo por algum curso ao qual eu poderia me identificar, e amargando ainda a última reprovação, que eu fosse capaz de passar no vestibular. Por obra do destino (ou nem tanto) a graduação por mim escolhida foi o curso de Pedagogia, pela familiaridade que sentia com a docência e pelo desejo de ter um curso superior, que só seria possível em uma instituição pública.

Durante o 1º ano da Licenciatura em Pedagogia, na disciplina de sociologia, fizemos um trabalho de pesquisa analisando nossa própria árvore genealógica sob o ponto de vista social, investigando a evolução das profissões de nossos antepassados. De acordo com as discussões geradas a partir desse trabalho, somos fruto de uma complexa sociedade, da qual o primeiro grupo social que nos influencia é a nossa família. Dessa forma temos uma grande probabilidade de repetir a configuração adotada por esse modelo, seguindo profissões de nossos pais e avós. Ressalto que não é uma visão determinista, de que será tal pai tal filho, porém que existe uma possibilidade elevada de que as profissões dos pais sejam seguidas. Ratificando os resultados de nossa investigação discente, meus avós eram descendentes de imigrantes que estudaram até a antiga quarta série e trabalharam como pequenos comerciantes, empregados de chácara, caseiro, motorista e doméstica. Minha mãe foi a primeira pessoa de minha família a alcançar o ensino superior, formando-se no Curso Normal em nível médio e posteriormente formou-se na Licenciatura “curta” de Matemática e Ciências Biológicas.

Analisando minha própria escolha pela profissão, não a vejo como um ato muito consciente. Escolhi fazer graduação em Pedagogia pelo desejo de seguir nos estudos em nível superior e pelo sonho de me formar em uma universidade pública, como a UNESP. O desejo não era por “ser professora”, embora eu tivesse a familiaridade e admiração pela profissão.

Os tempos de academia foram vividos intensamente. Tive a oportunidade de cursar a universidade sem precisar trabalhar, pois estava morando com minha mãe, ia para a

faculdade de bicicleta todos os dias, não tinha filhos e usufruía de um pequeno auxílio financeiro de minha querida avó, que acreditava ser importante seguir os estudos. A formação pública e de inegável qualidade gerou mudanças em mim, aumentando meu amor pela profissão, trazendo crescimento pessoal e profissional abundantes, aprofundando-me em discussões, teorias e métodos enriquecedores sobre a educação.

Acrescento ainda que a formação em Pedagogia na UNESP foi agente de minha transformação pessoal, trazendo-me uma consciência crítica e política que antes simplesmente não existia. Eu não conhecia as discussões sobre o sistema capitalista, a injustiça da desigualdade social, minha própria consciência de pertencer a uma classe desfavorecida e a existência de muitos outros ainda mais marginalizados e subjugados que precisariam também de mim, através de minha profissão, para que a realidade lhes fosse também desvelada. Acrescento que até chegar à graduação, eu via também as relações sociais de forma velada, assim como deseja a ideologia dominante, acreditando na meritocracia e que essa era a ordem natural das coisas.

Estando formada, prestei um concurso na área da educação no município de Presidente Prudente e a primeira classe que assumi foi um 3º ano. Tratava-se de uma classe realmente desafiadora, daquelas que ficam em último lugar nas atribuições de classe. Havia duas crianças com necessidades especiais, uma com Síndrome de Down e outra com autismo infantil. A tutora que os acompanhava resolvia as situações aos gritos. Dentre as 26 crianças da sala, apenas metade delas estava no nível alfabético, e mesmo as que estavam enfrentavam grandes dificuldades de leitura e escrita. Embora os desafios de aprendizagem fossem gigantescos, maiores ainda eram os desafios comportamentais.

As crianças envolviam-se em situações de conflito ainda na rua e nos corredores que acabavam por repercutir dentro da classe em situações de violência orais e físicas. Crianças que haviam reprovado no terceiro ano assediavam os menores com provocações e brincadeiras inadequadas para a idade deles. Embora eu tenha chegado muito animada para assumir essa sala, meus esforços pareciam não surtir resultado algum. Minha inexperiência me deixava desesperada e eu ia embora chorando todos os dias. Naquela época, eu só não pedi exoneração do cargo já no primeiro mês porque meus filhos dependiam de mim. Se eu tivesse qualquer outra possibilidade de abandonar a profissão naquele momento, para trabalhar em qualquer outra coisa, mesmo recebendo menos, eu o teria feito. Aguentei firme, e consegui vencer aquele primeiro ano com ajuda de Deus que manteve minha sanidade.

Em 2019 assumi uma sala do 4º ano, e a pouca experiência que eu tinha do ano anterior começou a dar alguns resultados. Passei a não sofrer tanto com situações que não conseguia resolver, me concentrando no que era mais importante, uma coisa de cada vez. Consegui realizar algumas atividades significativas, e colhi resultados de afetividade. Minha preocupação com o aprendizado deles começou a gerar frutos, e eles tinham vontade de me mostrar que tinham aprendido algo.

No ano seguinte assumi um 1º ano, inclusive no ano que houve a pandemia, passando por todo processo do ensino remoto. Os dois últimos anos em que trabalhei como professora no município foi em 2022, com um 5º ano, trabalhando inclusive como colega de trabalho de minha mãe, nos quintos anos da mesma escola. Pude então aprofundar meus conhecimentos teóricos e práticos sobre a docência.

No final do ano de 2022 prestei outro Concurso Público e no ano de 2023 tive a oportunidade de assumir o cargo de Diretora de Escola. Foi uma experiência curta, porém muito gratificante. Na gestão da escola tive a oportunidade de auxiliar professores iniciantes e experientes, em suas diferentes demandas. Eu era sempre presente nas classes, pela visão de professora que tinha desenvolvido. Fui responsável por funcionários, e ampliei minha visão sobre a escola enquanto instituição municipal e sua dimensão administrativa. Participei de formações de gestores e aprendi sobre as ações realizadas pela Secretaria de Educação. Compreendi que existe um sistema de cobrança que vem de órgãos bem maiores que a própria Prefeitura Municipal, que cobram por resultados e delegam responsabilidades, desafiando e sobrecarregando todas as instâncias, mas que vai afunilando em direção ao professor.

Embora a direção tivesse seus desafios, grandes desafios, e certamente é revestida de importância fundamental em todo processo educacional, eu podia perceber claramente que quem “carrega o piano” na escola realmente é o professor. Em 2023 fui aprovada no Processo seletivo do Programa de pós Graduação em Educação e no mesmo ano fui aprovada em um concurso público do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná, exonerando-me do cargo de Diretora de Escola, seguindo em contato com a educação apenas através da pesquisa.

Ao dialogar com meu próprio relato, observo que apesar de toda transformação e crescimento proporcionados pela formação inicial na Universidade Pública, ainda assim o início de minha atuação na Educação Básica, como professora polivalente de 1º a 5º ano foi sofrível, culminando na quase desistência da profissão. Dentre as diversas ocupações que

tive a oportunidade de experienciar, a profissão docente foi a mais desafiadora, a única que me fez voltar chorando para casa por diversas vezes, refletindo por tardes inteiras e passando noites em claro, buscando estratégias e formas de colher melhores resultados no próximo dia. Observava outras professoras no trabalho igualmente passando por situações difíceis, e também algumas colegas que se formaram na mesma época que eu, e desistiram da profissão logo na primeira tentativa

Observava, porém, que nem todas as professoras tinham dificuldades tão explícitas como eu, e o início da profissão parecia não ser difícil para todas. Observava também que muitas colegas desenvolveram meios de superação no dia a dia, e não consideravam mudar de profissão, sentindo se aparentemente realizadas em meio aos desafios. Essas professoras eram as que se dispunham a auxiliar outros professores. Também eram elas que davas as aulas mais significativas e que obtinham resultados admiráveis de aprendizado e de afetividade com os alunos. Na escola de periferia que trabalhávamos, as crianças tinham muitas necessidades e privações, o que ampliava as responsabilidades da escola e dos professores. A atuação desses professores claramente deixava marcas profundas nessas crianças, influenciando seus caminhos escolares, profissionais e pessoais.

Ao iniciar o mestrado, tinha em mim o desejo de realizar um trabalho que fosse significativo para essas colegas professoras que seguem atuando e lutando bravamente pela qualidade da educação, pela transformação social e também pela melhoria das condições do trabalho docente no Sistema Municipal de Ensino. Dessa forma surgiu a inspiração desta pesquisa.

Partimos então da percepção pessoal de que a atuação docente na escola pública municipalizada, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é cada vez mais desafiadora. De fato:

É consenso que o trabalho docente é uma atividade que se torna a cada dia mais complexa, dada a existência de um quadro prescritivo que se intensifica pelas políticas educacionais, pelos discursos sociais acerca da escola, pelos documentos oficiais, pela legislação, pelas formas de organização dos tempos e espaços escolares, entre outros fatores (GAMA, 2022, p.7).

Essa pesquisa abordará a atuação dos professores no espaço e contexto da escola pública. Segundo Nóvoa (2022, p.10), desde a segunda metade do século XIX, quando a escola pública surgiu, pouco foi modificado de seu modelo original. Esse modelo abarca sua estrutura espacial, seus currículos e disciplinas, bem como a organização das classes e das

salas de aula, compostas de certo número de alunos e um professor, com carteiras dispostas para um quadro negro.

A descrição anterior é uma simplificação, quase uma caricatura. Pretende apenas ilustrar um modelo escolar que marca o panorama educacional em todo o mundo nos últimos 150 anos. É precisamente este modelo que, hoje, dá sinais de crise e de inadequação. Como será o futuro? Não sabemos. Mas sabemos que estão a acontecer mudanças profundas nos processos educativos, em grande parte devido à revolução digital (NÓVOA, 2022, p. 10).

Porém, apesar das estruturas e formas de organização ultrapassadas, a escola tem em si o brilho no olhar de vislumbrar o novo, de alegrar-se com as pequenas vitórias, de escolher a esperança, e de não se deixar intimidar pelos desafios (muitas vezes intransponíveis) da atualidade. Há muito tempo acompanhamos o debate sobre a necessidade de transformação da escola, pois as crianças de hoje não são as mesmas crianças de antigamente. O mundo e a sociedade em si está sempre em transformação, considerando principalmente o acelerado desenvolvimento da tecnologia, que já revolucionou o mercado de trabalho mais que uma vez.

Para compreender melhor a escola pública devemos analisá-la dentro da sociedade capitalista, uma organização social ideológica, desigual e excludente, “marcada pela existência de classes sociais com interesses antagônicos e inconciliáveis” (Silveira, 1995, p.22).

A escola é uma instituição contextualizada, isto é, sua realidade, seus valores, suas configurações variam segundo as condições históricos sociais que a envolvem. Há toda uma confluência de fatores que determinam seu perfil e suas manifestações. O professor em relação à escola é ao mesmo tempo determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e de ser recebem influências do ambiente escolar, também influenciam esse mesmo ambiente (CUNHA, 2014, p. 22).

A escola pública surgiu como uma necessidade da sociedade capitalista, e dessa forma tinha alguns papéis principais, como ensinar as crianças a viver em sociedade e preparar para o mercado de trabalho. Segundo Silveira (1995, p.21), a origem da escola “está ligada à necessidade de desenvolver e consolidar a ordem social capitalista.” Refletindo a partir desse autor, percebemos que a escola apresentava a sociedade aos seus alunos como justa e adequada, e a desigualdade era apenas “acidental”, e poderia ser superada justamente a partir da escolarização. Dessa forma a escola consolidava a ordem social capitalista, convencendo os sujeitos de que todos poderiam mudar sua condição dentro da sociedade

capitalista a partir da educação e do trabalho. Essa representação ingênua traz em seu bojo uma outra consequência perversa que é culpabilizar a classe empobrecida pela sua condição, ou seja, se são pobres, é porque não estudaram, não trabalharam, ou não se esforçaram o bastante para mudar essa situação.

Contraditoriamente, porém, a educação tem em si o rompante revolucionário de fazer com que, ao ser formados, os sujeitos reflitam sobre o homem e a sociedade, e se posicionem contra os ideais do capital. “Assim, a escola é, a um só tempo, instrumento de reprodução e de transformação da realidade.” (Silveira, 1994, p.25) Dessa forma a instituição escolar também é “palco de contradições, campo de batalha onde se confrontam as forças da dominação e as forças da libertação” (Silveira, 1994, p.21). Sobre essa questão, Gadotti (1998) nos fala que:

[...] há uma contradição interna na educação, própria da sua natureza, entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente – que é a tarefa conservadora da educação – e a necessidade de criação de uma nova cultura, sua tarefa revolucionária. O que ocorre numa sociedade dada é que uma das duas tendências é sempre dominante (GADOTTI, 1998, p. 74).

A classe dominante têm total consciência desses “perigos da educação” que ameaçam sua vantagem social, e dessa forma, vivemos em tempos que a escola pública precisa ser defendida de ataques constantes. Segundo Saviani, a escola pública realmente é uma ameaça para a ordem vigente, pois se a classe trabalhadora tiver o real acesso aos saberes, o próprio capitalismo acabará sendo superado. Os problemas da escola pública, então, seriam problemas do próprio capitalismo, e não existiria outra forma de resolvê-los a não ser pela superação desse tipo de organização social em que vivemos. Dessa forma, devemos defender a escola por ser um potencial espaço de transformação social da classe oprimida, e também, “porque as escolas são lugares únicos de aprendizagem e de socialização, de encontro e de trabalho, de relação humana, e precisam ser protegidas para que os seres humanos se eduquem uns aos outros” (Nóvoa, 2022, p. 6).

Considerando essa realidade social, diversas concepções e visões de educação antagônicas invadem a escola. No Brasil, especificamente na disputa política do poder, temos de um lado um grupo conservador que busca manter o poder já constituído. Quando lhes falta argumento, utilizam-se de ofensas e até mesmo de argumentos religiosos e moralistas, na tentativa de demonizar a oposição, como se fosse sempre uma luta de bem

contra o mal. O grupo de oposição tenta abarcar tantas questões diferentes e fazer tantas alianças, que acabam se perdendo em disputas internas.

Os embates políticos têm polarizado as massas gerando discussões, agressões e até mesmo mortes entre a população. Assistimos perplexos a visões preconceituosas, racistas machistas, homofóbicas e classistas sendo aceitas como se fossem inocentes “opiniões”. Essa violência política é potencializada pelas *fake news*, (notícias sem comprovação) que são transmitidas sem controle e consideradas reais por pessoas que não verificam as fontes das informações que recebem. Essa disputa está longe de ser uma novidade na história, mas se reinventa, com novos nomes e representantes, e ambos os lados identificam na educação um meio de validar e disseminar suas concepções.

Após o processo de democratização da escola as crianças das camadas sociais historicamente excluídas passaram a ter acesso às instituições escolares. Isso foi muito positivo no processo de superação das desigualdades, porém, tornou o trabalho do professor cada vez mais complexo. As crianças não chegavam homogeneizadas, com conhecimentos prévios adequados, e apresentavam diversas necessidades sociais e econômicas, muitas vezes sem roupas e calçados adequados e dependendo da escola para realizar as principais refeições.

As crianças que estão na escola pública hoje são filhos de famílias muito diversas, mas em sua maioria da classe trabalhadora. São famílias que geralmente valorizam a educação, mas não tem condições de auxiliar as crianças nas tarefas escolares, e por vezes não são capazes sequer de oferecer um ambiente seguro em seu lar, convivendo em contextos de insegurança e violência.

As escolas encheram-se das crianças historicamente excluídas da escolarização, mas o investimento não acompanhou o aumento das demandas. Os prédios escolares foram tornando-se sucateados, salas superlotadas, com mobília inadequada, sem investimentos, inovação e recursos a não ser o quadro e o giz, e os inúmeros esforços do professor para sobreviver e exercer um bom trabalho nesse ambiente desfavorável. A presença dessas crianças passou a cobrar da escola um reforço em seu papel social e cidadão, de acolher e auxiliar as famílias da classe trabalhadora com necessidades básicas a serem supridas. Muitas crianças e famílias encontram na escola a única forma de alimentação, dignidade, proteção e auxílio em sua vida pessoal.

O professor, dentro desse contexto, torna-se peça fundamental para a educação. Sem a sua presença, o aprendizado acontece de forma parcial ou então não acontece. Porém,

essa valorização nem sempre passa do nível superficial, não refletindo-se na prática. Nóvoa (1999), em seu texto “Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”, trata sobre essa questão. Ele aponta quatro tipos de excessos, presentes nos discursos sobre a educação:

- do excesso da retórica política e dos mass-media à pobreza das políticas educativas;
- do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores;
- do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas;
- do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes

(Nóvoa, 1999, p.13)

O primeiro excesso citado por esse autor trata-se da supervalorização da educação anunciada pela política e pela mídia, na qual o docente é apresentado como o responsável pela resolução de boa parte dos problemas sociais, bem como o responsável pela construção do novo modelo de sociedade. Porém o excesso dos discursos não se concretiza na prática. Nas palavras do autor:

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. (NÓVOA, 1999, p. 13-14)

Por vezes o professor é considerado o salvador capaz de alavancar a educação de uma sociedade e por outras vezes, considerado seu carrasco, responsabilizado e culpabilizado por seu fracasso. Essa falsa valorização traz ainda mais sofrimento ao docente, porque ele percebe que não consegue corresponder às expectativas apenas com suas forças. Então por vezes sente-se orgulhoso de sua profissão e extremamente realizado por efetivar um bom projeto, ou por alcançar alguns bons resultados; por outras vezes sente-se desanimado e abatido, considerando abandonar a profissão, pois suas realizações nunca são suficientes.

Perante os diversos discursos que permeiam a educação, produzidos para defender os mais diversos interesses, o professor precisa se posicionar. Nas palavras de Paulo Freire

(2018) “Não existe imparcialidade, todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?” Segundo esse autor:

A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um ‘compromisso’ contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão comprometidos consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível (FREIRE, 2018, p.23).

O professor da escola pública faz parte da classe trabalhadora, e recebe como público os filhos de sua própria classe, e ainda outros mais marginalizados, então precisa fazer uma escolha política: ou ele defende o oprimido ou posiciona-se contra ele. Neste trabalho defendemos que o professor precisa posicionar-se em defesa à classe oprimida, atuando em busca da transformação social. Defendemos, igualmente, a permanência da escola pública como um importante instrumento de socialização, desenvolvimento humano e emancipação da classe trabalhadora, bem como estratégia de redução das desigualdades vivenciadas ou sofridas pela humanidade.

Porém, a realidade que vivemos é desafiadora para esses propósitos. Encontram-se hoje nas escolas públicas, alunos, docentes, gestores e profissionais diversos com o emocional e psicológico abalados, produzindo suas existências com dificuldade, entre contextos de desvalorização e cobranças, sufocados pela sobrecarga de trabalho e sem voz . Chakur (2009), trata da profissionalização docente, em seu livro, e sobre esse tema relata:

[...]não posso deixar de falar um pouco da situação dos nossos professores, das condições que encontramos entre os professores e das dificuldades que eles passam para cumprir o seu papel. Aliás, que não é só um. A gente sabe que, na situação atual, nos dias atuais, ao professor têm sido atribuídos cada vez mais papéis, um número cada vez maior de tarefas, a gente sabe disto; e que é difícil cumprir todas a contento (CHAKUR, in OLIVEIRA, 2009, p. 111).

De fato, existem muitos professores que acabam desistindo da profissão, buscando outros ofícios pois não conseguem atuar em um cenário tão complexo. Outros ainda fazem um mau trabalho, não gostam do que fazem, executam o que são obrigados de qualquer jeito e continuam na profissão apenas para receber o salário no fim do mês, sem comprometimento político e social com seus alunos. Porém, existem bons professores, que

apesar de tantas dificuldades e aflições, esforçam-se para realizar com qualidade o seu fazer docente. Diante de tudo isso, o problema da pesquisa é compreender como ainda existem pessoas que escolhem ser professores e atuam na escola pública, em uma realidade tão desafiadora da educação e da profissão docente, permanecendo na profissão tentando fazer um bom trabalho

A escola pública pode ser uma oportunidade de transformação e busca de melhores condições de vida de muitas pessoas, e o professor tem papel fundamental nessa busca. Um professor comprometido com a transformação social, segundo Silveira (1995, p. 28) precisa de dois requisitos para atuar em conformidade com ela. Em primeiro lugar, precisa ter clareza da natureza contraditória da escola dentro da sociedade capitalista. “Isso é importante até mesmo para que o professor tenha uma noção mais exata dos limites e das possibilidades de sua ação transformadora em sala de aula.” (Silveira, 1994, p.28). Um segundo requisito seria “estar preocupado fundamentalmente com a generalização do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e sistematizados nas diversas áreas do saber e que, atualmente, são privilégios de poucos” (Silveira, 1994, p.28).

A partir dessa constatação de Silveira (1994), nos parece relevante pesquisar as trajetórias de professores que aparentam cumprir esses requisitos. Para compreender como essa subjetividade foi formada, nos parece importante conhecer a trajetória formativa e profissional que trouxe o professor ao momento em que se encontra. Dentro dessa trajetória é importante reconhecer quais foram os motivos de sua escolha profissional, bem como investigar como ocorreu o seu início na profissão.

Segundo Gomes et al (2012), é importante que o professor em formação saiba “reconhecer suas motivações tendo como referência a adequação destas à realidade profissional e aos espaços onde se realizará a docência [...] esta primeira reflexão é seguida de discussões preliminares que favorecem as relações do lócus de trabalho com crianças pequenas e teorizações em sala de aula na universidade.” (Gomes et al, 2012, p. 226).

Esses autores ressaltam também que a escolha profissional pela docência atualmente ocorre ao fim do ensino médio, um período de muitas incertezas que se situa no fim da adolescência e início da vida adulta, portanto pode não ser definitiva, além de que as representações que esses alunos podem ter da docência muitas vezes não correspondem à realidade e a demanda do ofício. Por outro lado, nem sempre a opção pela docência ocorre pela familiaridade com a profissão, vejamos:

Ao contrário do que revela o senso comum, o destino de uma pessoa não se prende somente às características próprias de sua personalidade – disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, dons e méritos pessoais, que podem ser cultivados de maneiras diversas -, mas depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional. Esses elementos pesam sobre as opções de cada um e acabam por prescrever o futuro no mais longo termo, orientando a escolha pessoal e exercendo forte influência sobre o itinerário profissional (Valle, 2006, p. 179 APUD Gomes et all, 2012, p. 232).

Postas estas questões iniciais, para analisar como esse assunto está sendo abordado no meio científico da atualidade, realizamos um levantamento junto às bases “Catálogo de Teses e Dissertações da Capes” e da “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD), buscando por trabalhos elaborados entre 2010 a 2024, utilizando os seguintes descritores e operadores booleanos: (professor OR docente) AND "anos iniciais" AND "ensino fundamental" AND (escolha profissional OR trajetória). A partir desse levantamento encontramos 2.909 pesquisas que foram organizadas e analisadas sistematicamente, culminando na escolha de 2 teses de doutorado e 11 dissertações de mestrado que apresentaram maior proximidade aos objetivos do nosso trabalho. Os 13 trabalhos selecionados foram estudados individualmente e comparados à nossa questão problema e objetivos. O relato completo desse processo está explicitado no Capítulo 2. AS PESQUISAS QUE VIERAM ANTES”.

Ao fim da análise concluímos que, embora existam pesquisas atuais abordando diversos aspectos de nossa questão problema, nenhuma delas focou nas etapas intermediárias da carreira do professor, definidas por Huberman (2000) como estágio de estabilização (4 a 6 anos de profissão) e experimentação e diversificação (7 a 25 anos de profissão) (Huberman, 2000, p. 47). Segundo Huberman (2000) os professores dessas etapas são os mais motivados, e que tem mais probabilidade em envolver-se nas atividades mais diversas da escola como conselhos, feiras, e outras programações. São, portanto, sujeitos de intensificação da qualidade do processo de ensino aprendizagem, considerando que tanto o professor no início da carreira, como o professor no fim dela tem características específicas. A pesquisa bibliográfica confirma a importância da nossa pesquisa, que aborda um momento importante da carreira docente pouco investigada nas pesquisas acadêmicas.

Considerando todas especificidades da escola pública e dos professores nela inseridos, bem como o conhecimento produzido durante o levantamento de dissertações e teses, chegamos à definição do questionamento principal desse trabalho, que é: “Diante do

contexto desafiador e complexo da escola hoje, por que existem professores que escolhem essa profissão e permanecem nela? Quais são suas trajetórias, expectativas e os maiores desafios enfrentados?” As possíveis respostas para essas questões devem surgir a partir da análise de 4 entrevistas narrativas realizadas com professores da rede municipal que se encontram em uma fase intermediária de sua carreira (apresentando de 7 a 25 anos de atuação) no sistema de ensino municipal.

Seguindo esse raciocínio, o Objetivo Geral de nossa pesquisa é compreender por que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental escolheram e permanecem nessa profissão e como ocorreram suas trajetórias formativas e profissionais, identificando as perspectivas e os desafios de seu fazer profissional no Sistema Municipal Ensino de Presidente Prudente.

E como objetivos específicos temos:

- Pesquisar como esse tema tem sido abordado pela pesquisa científica na atualidade através do levantamento de dissertações e teses.
- Investigar os motivos de escolha da profissão docente, observando quais eventos o levaram a seguir esse caminho.
- Compreender as trajetórias formativas e profissionais pelas quais os participantes constituíram-se professores, abordando a formação inicial e as possíveis escolhas de especialização.
- Identificar os desafios e expectativas profissionais que podem explicitamente ou implicitamente aparecer na narrativa dos professores.
- Analisar o motivo da permanência dos professores na profissão docente.

Como forma de organizar a sequência da dissertação, no primeiro capítulo descrevemos o levantamento de teses e dissertações que nos auxiliaram a definir a questão e objetivos de pesquisa. No segundo capítulo apresentamos o caminho metodológico para atingir esses objetivos. O terceiro capítulo se propõe a refletir sobre a escola pública e sua importância no tempo atual. O quarto capítulo versa sobre o papel do professor inserido na escola pública. Juntos, o terceiro e quarto capítulos constituem o referencial teórico desta pesquisa. O quinto capítulo, por fim, apresenta a análise dos dados obtidos a partir das narrativas.

Desejamos com esse trabalho fomentar a discussão sobre o universo que envolve o professor do ensino fundamental, trazendo experiências positivas mesmo em contextos tão desafiadores, inspirando outros professores a buscar estratégias para superar as mazelas de

sua profissão, para que se sintam realizados, embora nem sempre, permanecendo em sua profissão, e realizando um bom trabalho no Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente.

1.AS PESQUISAS QUE VIERAM ANTES

Para compreender como esse assunto vem sendo abordado nos trabalhos acadêmicos atuais, realizamos levantamentos bibliográficos seguindo as orientações de Lima e Miotto (2007). Segundo esses autores “a coleta de dados é iniciada com a adoção de critérios que delimitam o universo de estudo, orientando a seleção do material.” Por isso precisam ser definidos:

- a) o parâmetro temático – as obras relacionadas ao objeto de estudo, de acordo com os temas que lhe são correlatos;
- b) o parâmetro linguístico – obras nos idiomas português, inglês, espanhol, etc.;
- c) as principais fontes que se pretende consultar – livros, periódicos, teses, dissertações, coletâneas de textos, etc.;
- d) o parâmetro cronológico de publicação – para seleção das obras que comporão o universo a ser pesquisado, definindo o período a ser pesquisado (LIMA e MIOTTO, 2007, p. 41).

A partir dessa descrição, buscando o rigor científico em nossa pesquisa, delimitamos os critérios a serem utilizados nessa busca. As principais fontes consultadas foram teses e dissertações, levantadas a partir de duas fontes reconhecidas no campo da pesquisa, sendo elas: o “Catálogo de teses e dissertações” da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Selecionamos apenas obras na língua portuguesa, porque o objetivo desse trabalho é relacionado com a realidade nacional. Em relação ao parâmetro cronológico buscamos obras publicadas nos últimos 20 anos, optando-se dessa forma pelos trabalhos relativamente mais atuais.

Utilizamos os descritores (*docente OR professor OR docência OR magistério*) AND "*anos iniciais*" AND "*ensino fundamental*" AND ("*escolha profissional*" OR *trajetórias* OR *desafios*)

. Na base da CAPES, além dos descritores, utilizamos quatro filtros para refinar os resultados. Optamos por dissertações e teses acadêmicas, excetuando-se teses e

dissertações de mestrados profissionais. Selecionamos a opção “Ciências Humanas” na “Grande Área do Conhecimento” e a opção “Educação” na “Área do conhecimento”. Como filtro temporal privilegiamos os anos de 2004 à 2023. A partir dessa busca, retornaram como resultado 41 trabalhos.

Na busca na base BDTD foram utilizados os mesmos descritores, e definição do mesmo lapso temporal, retornando um quantitativo de 2.868 trabalhos. A grande diferença no número de trabalhos retornados pelas duas bases se deve fato de que a base CAPES oferece maiores possibilidades de filtros, enquanto a BDTD oferece apenas o filtro cronológico.

A partir da busca inicial nas bases, iniciei a segunda etapa da pesquisa bibliográfica, que consistia na primeira leitura das obras. Segundo Salvador (1986, apud Lima e Miotto, 2007, p. 41) devem ser realizadas leituras sucessivas do material para obter as informações e/ou dados necessários em cada momento da pesquisa. Nesse primeiro momento foram realizadas as leituras identificadas pelos autores como Leitura de reconhecimento do material bibliográfico, Leitura exploratória e Leitura seletiva. Em síntese, esses momentos representam leituras rápidas das obras encontradas, momento de exploração das bases de dados, verificando quais das obras encontradas apresentam de fato relação com o objetivo pesquisado, selecionando dados pertinentes e descartando informações ou dados secundários.

A partir da busca na base de dados da CAPES, foram encontrados 41 trabalhos. A partir da análise dos títulos e resumos dos textos, selecionamos apenas 3 (três) dissertações, que julgamos aproximar-se mais aos nossos objetivos de pesquisas. Dentre os trabalhos inicialmente encontrados nesse repositório foram excluídos: 10 trabalhos que tratavam especificamente do ensino de disciplinas como matemática, alfabetização, história, ensino religioso, educação ambiental, entre outros; 8 trabalhos que tratavam sobre a formação inicial ou continuada de professores; 7 trabalhos que tratavam sobre políticas públicas, currículo ou avaliação; 6 trabalhos que tratavam sobre professores relacionados a questões de gênero como a feminização da profissão ou ainda a presença (ausência) de professores homens nos anos iniciais; 3 trabalhos que tratavam de professores aposentados, negros ou indígenas; 2 trabalhos versando sobre o início da profissão e finalmente 2 trabalhos que tratavam sobre gestão escolar.

As obras escolhidas para realizar os fichamentos e o estudo crítico do material, bem como a Leitura interpretativa (Lima e Miotto, 2007, p. 41) entre os trabalhos encontrados na base Capes estão apresentados no quadro abaixo:

QUADRO 1 – Descrição das Teses e dissertações selecionadas - CAPES

ANO	TIPO	TÍTULO	AUTOR	IES
2008	D	Processos formativos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	LOURENZETTO, Arlete	Universidade Presbiteriana MACKENZIE
2010	D	Processos identitários docentes: adesão e desistência	MEIRA, Camila Jardim	CEFET-MG CAMPUS II
2019	D	Formação inicial em pedagogia e aprendizagem docente: narrativas de professores dos anos iniciais de escolas de Santa Maria, RS	PASETTO, Luciane Zamberlan	UFN – Universidade Franciscana

Fonte: Quadro elaborado pela autora com descrições dos trabalhos selecionados, baseado no modelo de tabelas e quadros propostos em LIMA, (2023, p. 24 e 25)

Sobre a análise dos trabalhos na BDTD, foram encontradas 2868 pesquisas, das quais foram selecionadas 10, que mais se aproximaram à temática da investigação, sendo 8 dissertações e 2 teses. A partir dessa análise foram excluídos inicialmente 125 trabalhos que se apresentavam duplicados. Esse fato ocorre porque a BDTD é uma base que unifica repositórios e bibliotecas, dessa forma a pesquisa pode aparecer mais que uma vez no rol de resultados. Foram excluídas aproximadamente 1850 pesquisas porque tratavam de possibilidades e desafios relacionados ao ensino de disciplinas específicas como história, matemática, ciências, educação ambiental educação sexual, nutrição, etc.

Aproximadamente 440 trabalhos foram excluídos porque tratavam sobre questões como gestão escolar, avaliações (SAEB , SARESP, etc) elaboração de currículo, contribuições da BNCC ou políticas públicas, entre outros assuntos e 270 pesquisas relacionadas a outros temas transversais como como gênero, racismo, educação no campo, educação inclusiva, indígena, etc. Encontramos também diversos trabalhos abordando o ensino e aprendizagem durante a pandemia de Covid 19, bem como estudos sobre saúde mental, distanciamento social, plataformas utilizadas e dificuldades encontradas pelos

professores em relação a apropriação digital. Sobre esse assunto foram excluídos 174 trabalhos. Ao fim desse processo restaram selecionadas as 8 dissertações e 2 teses que encontram-se no quadro a seguir, ordenadas respectivamente por data de publicação:

QUADRO 2– Descrição das Teses e dissertações selecionadas - BDTD

ANO	BASE	TIPO	TÍTULO	AUTOR	IES
2008	BDTD	D	Caminhos de professoras: o desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do ensino fundamental	ROGÉRIO Rosa Maria de Freitas	USP- Faculdade de Educação-
2017	BDTD	D	Desafios no processo de escolarização: sentidos atribuídos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental	GUISSO, Luciane	UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina
2017	BDTD	D	As condições de trabalho e a repercussão na saúde dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental	SOUZA, Márcia Helena Gemaque de	UFPA- Universidade Federal do Pará
2017	BDTD	T	Experiências do tornar-se professora	BATISTA, Deniele Pereira	UFJF
2018	BDTD	D	"A gente é tão importante na vida dos alunos": a valorização docente em narrativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental	GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho	UFOP
2019	BDTD	D	O sofrimento psíquico em professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Fortaleza	LIMA, Edgar Nogueira	UECE
2019	BDTD	D	Docência em movimento, entrecruzamentos de percursos	RONCARELLI, Isadora Alves	UCS – Universidade

			de vida e percursos docentes: o que acontece com as professoras?		de Caxias do Sul
2022	BDTD	T	Professoras experientes: reflexões sobre a formação docente a partir de cartas	PINEDA, Thatiana Francelino Guedes	Mackenzie
2022	BDTD	D	Trajetória de vida e o encontro com a docência: a inserção de professoras e professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir das marcas de classe, raça e gênero	PEREIRA, Carla Martinez Solano	PUC SP
2024	BDTD	D	Bom professor: refletindo aspectos teóricos e práticos	SANTOS, Gislaine Aredes Soares dos	FCT-UNESP Presidente Prudente

Fonte: Quadro elaborado pela autora com descrições dos trabalhos selecionados, baseado no modelo de tabelas e quadros propostos em LIMA, (2023, p. 24 e 25)

No quadro a seguir apresentamos uma síntese do material pesquisado a partir de uma análise quantitativa, relacionando no lado esquerdo o número de obras encontradas a partir da busca inicial, detalhando as quantidades por base (Capes ou BDTD) e por tipo (dissertação ou tese). Do lado direito encontra-se o quantitativo de trabalhos selecionados, também separado por base pesquisada e por tipo. Acrescentamos que o modelo de quadros utilizados nessa etapa da pesquisa seguiu o modelo de tabelas propostas na tese de Lima, (2023, p. 23)

QUADRO 3 – Detalhamento quantitativo sobre o Levantamento de Teses e dissertações

Base de dados	Trabalhos encontrados		Total	Trabalhos selecionados		Total
	DISSERTAÇÕES	TESES		DISSERTAÇÕES	TESES	
CAPES	32	9	41	3	-	03
BDTD	2.286	582	2.868	8	2	10

Total:	2.318	591	2.909	11	2	13
--------	-------	-----	-------	----	---	----

Fonte: Tabela elaborada pela autora com resultados encontrados no levantamento quantitativo, baseado no modelo de tabelas propostos em LIMA, Tamara de (2023, p. 23)

Feito isso partimos para a fase de Leitura reflexiva ou crítica (Lima e Miotto, 2007, p.41) tendo como finalidade ordenar e sumarizar as informações contidas nos trabalhos. Essa fase da pesquisa é aplicada apenas aos textos selecionados buscando elucidar o objetivo da nossa pesquisa, que é compreender por que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental escolheram essa profissão e como ocorreram suas trajetórias formativas e profissionais até a atualidade, identificando as perspectivas e os desafios de seu fazer profissional no Sistema Municipal de Presidente Prudente. O levantamento bibliográfico traz indícios sobre a forma que esses temas são abordados nas pesquisas científicas da atualidade. Partiremos agora para a análise individual de cada trabalho e posteriormente realizaremos a síntese relacionando com nossa pesquisa.

Lourenzetto, (2008), em seu trabalho “Processos formativos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, buscava estudar as expectativas dos futuros professores sobre a sua profissão. Aproximou-se de nossa pesquisa por procurar os tipos de variáveis que os participantes dizem ter influenciado sua escolha profissional. Os sujeitos escolhidos, porém, teoricamente ainda não eram professores, mas sim estudantes do curso de pedagogia. Estudando o processo de formação docente, a autora desse trabalho buscava também analisar a construção dos saberes docentes. A metodologia escolhida foi a aplicação de questionários a 65 professores, e ao final concluiu que “os futuros professores não têm muito claros os motivos de sua escolha pelo curso ou que os aspectos indicados não constituem propriamente motivos relacionados a uma concepção profissional” (Lourenzetto, 2008, p.9).

Nos resultados de sua pesquisa, observou que a maioria dos sujeitos relacionaram a escolha da profissão com “ser um sonho de criança” ou “gostar de crianças”, ou então “influência da família ou de professores anteriores”, ou ainda por gostar de ensinar e aprender” e “identificar-se com a profissão”.

Rogério (2008), em seu trabalho “Caminhos de professoras: o desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do ensino fundamental”, busca compreender de que forma o desenvolvimento profissional das professoras é influenciado pelas vivências de cada uma delas na trajetória da carreira. Para atender esse objetivo convida três professoras da

Rede Municipal de Ensino de São Paulo com diferentes anos de experiência docente e utiliza a metodologia da História Oral para apreender as experiências vividas por indivíduos (três professoras) dentro de um contexto macro social (profissão docente). Esse trabalho pareceu aproximar-se do nosso tanto pelos sujeitos escolhidos, os professores atuantes nos anos iniciais ensino fundamental, quanto o lócus da pesquisa que é a escola pública municipal, em um município diferente do escolhido por nós, mas ainda assim dentro do estado de São Paulo, e ainda pelo referencial teórico escolhido, que foram as obras de Antonio Nóvoa e Maria Isabel de Almeida, que inclusive é a orientadora da pesquisa, e de Huberman (2000).

Os objetivos seguidos pela autora são semelhantes ao objetivo de nossa pesquisa, pois embora não tratem da escolha profissional, abordam a trajetória dos professores considerando como hipótese inicial que “o percurso do desenvolvimento profissional que aparece no relato das professoras ajuda a compreender os modos de ser professor na escola pública contemporânea.” (Rogério, 2008) A metodologia utilizada pela autora foi a História Oral, embasada em autores como (Lang, 1996) e (Thompson, 1998).

Pela descrição e justificativa da autora sobre sua escolha metodológica, observamos que esta aproxima-se da metodologia das Narrativas (Auto) Biográficas, aproximando-se também de nossa pesquisa, que utiliza a Entrevista Narrativa como dispositivo de produção de dados e pretende analisá-los à luz da Análise Compreensiva Interpretativa de Souza (2014), uma teoria originalmente criada para a pesquisa (Auto) Biográfica. Uma característica interessante desse trabalho é a forma que a autora aborda o estatuto municipal que orienta o trabalho dos professores, bem como elege três categorias para orientar a análise dos dados, que são a relação com o conhecimento, a formação contínua e a autonomia. Ao fim da pesquisa Rogério (2008) chega ao entendimento de que ao longo dos anos da carreira o professor vai se “desenvolvendo profissionalmente, vai refletindo sobre seu modo de ser e de estar na profissão e vai criando e modificando sua ação pedagógica.

Meira (2010), em seu trabalho “Processos identitários docentes: adesão e desistência”, analisou as trajetórias de vida de professores que atuam nos primeiros anos do ensino profissional a partir de dez relatos orais de professores de duas escolas públicas de diferentes redes de ensino. Através de uma abordagem biográfica em diálogo com a antropologia buscou o olhar do próprio docente sobre si, sua trajetória pessoal e profissional e sobre suas concepções acerca da educação.

A questão de pesquisa de Meira (2010) aproximou-se muito de nossa questão problema, no entanto a autora seguiu sua pesquisa embasada em referenciais teóricos e metodológicos diferentes. Os resultados dessa pesquisa apontaram para um “intrigante “paradoxo” entre o bem-estar e mal-estar profissional”. Nesse paradoxo há uma realidade marcada por “adoecimentos, desvalorização, desgaste emocional, sentimentos de angústia e abandono que andam atrelados a sentimentos de prazer e construção de si” (MEIRA, 2010, p.7). Outra conclusão em que chegou a autora é que o envolvimento dos professores com a docência é relacionado com as concepções pessoais que eles têm sobre o magistério, a infância, a família, a escola, e outras instituições ligadas a sua própria história de vida e a de seus alunos.

Guisso (2017), em sua pesquisa “Desafios no processo de escolarização: sentidos atribuídos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental”, trabalha com categorias que se assemelham com nossa pesquisa, como os desafios e sentidos atribuídos por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada por ela também parte das narrativas dos professores, porém o dispositivo de coleta de informações é o grupo focal. É um trabalho interessante pois é feito em um programa de pós graduação de psicologia, dessa forma a pesquisadora não é professora, mas interessa-se pelo assunto, trata do assunto através de uma vertente crítica, utilizando-se dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico Cultural de Vygotsky, observando a função social da escola de humanização e construção da cidadania através da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos.

Através da análise do material produzido a autora concluiu que os principais desafios são as concepções idealizadas que os professores têm acerca da educação, e também a forma que eles veem seus alunos. Essa concepção faz com que o professor escolha estratégias a partir da concepção idealizada da educação, porém gera dificuldades em lidar com as singularidades dos estudantes. A carreira docente é elencada por essa autora também como um indicador de desafio, o que é particularmente relevante para nosso trabalho. Outros elementos são citados, como a falta de parceria entre a família e a escola, e a “falta de parceria com os colegas de trabalho e equipe pedagógica, que gera sentimentos de solidão e angústia em relação à prática docente, impactando em sua saúde” (GUISSO, 2017). Para essa autora, os espaços de trocas de experiência, de formação continuada e de diálogo são fundamentais para o fortalecimento da categoria profissional.

Souza (2017) em sua dissertação “As condições de trabalho e a repercussão na saúde dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental” buscou compreender se as condições de trabalho do professor dos anos iniciais do ensino fundamental trazem consequências para sua saúde. Utilizou alguns autores semelhantes aos de nossa pesquisa como Novoa (1995) Oliveira (2010), e outros teóricos que relacionam trabalho e saúde do profissional docente. A metodologia da pesquisa utilizou como instrumento de coleta de dados questionários para triagem e entrevistas semiestruturadas, aplicadas a dez professores da rede municipal de ensino de Ananindeua, o segundo município mais populoso do Pará (PA).

A análise dos dados partiu da compreensão da Hermenêutica Dialética orientada entre outros por Minayo (1996). Participaram também da pesquisa na condição de sujeitos: uma diretora e uma coordenadora pedagógica da escola onde atuam esses professores, um representante do Conselho Municipal de Educação de Ananindeua e um representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Pará. Ao final de seu estudo concluiu que as condições de trabalho, em todas suas subcategorias “não são favoráveis para o desenvolvimento das atividades docentes, causando desconforto e agravamentos na saúde dos professores” (SOUZA, 2017). Esse trabalho afastou-se um pouco mais dos objetivos e caminhos de nossa pesquisa, porém forneceu indícios importantes para refletir sobre a precarização nas condições do trabalho docente, e a possibilidade de gerar adoecimento, principalmente mental e psicológico. Em nosso campo de pesquisa estaremos atentas para observar algum resultado nesse sentido.

Batista (2017), em sua tese “Experiências do tornar-se professora”, analisou um grupo de treze professoras da educação básica reconhecidas pelo compromisso com a aprendizagem dos alunos e exitosas em suas práticas docentes. Buscou por experiências vividas durante o processo de formação e ao longo da carreira docente que tenham influenciado o trabalho dessas professoras. Utilizou a entrevista compreensiva como escolha metodológica para subsidiar os procedimentos de coleta, análise e interpretação de dados. Apresentou resultados que pela forma detalhada que foram apresentados, optamos por trazer de forma integral:

- (a) os saberes docentes que ajudam as professoras a dar “conta do recado” do trabalho com crianças não foram construídos, com primazia, no contexto da formação inicial, representado pelo curso de Magistério e pelo curso de Pedagogia, nem nos cursos de formação continuada, mas na prática do “chão da escola”; (b) a escola e a sala de aula da educação básica são reconhecidas como espaços

privilegiados de aprendizagens docentes, sobretudo por ensejarem experiências com significância, ainda que careçam de mecanismos para o compartilhamento destas com os pares profissionais, por meio de processos de mediações e reflexões; (c) o sistema educacional, por meio das políticas que têm exercido controle sobre as escolas, representa forte entrave ao trabalho e à formação dessas professoras, uma vez que sua competência e autonomia são postas em xeque; (d) as situações conflituosas do cotidiano escolar funcionam para as professoras, sobretudo para as que possuem mais tempo de magistério, como um “nicho” para a produção de experiências capazes de revestir de sentido suas ações, embora tais situações não deixem de acenar para a presença constante de um cenário marcado pela sobrevivência do trabalho docente; (e) por meio da deliberação reflexiva e da coragem de agir, as professoras elaboram suas experiências buscando coerência interna entre suas convicções pedagógicas e aquilo que o ambiente lhes oferece, confirmando que a experiência não depende apenas das condições externas e objetivas, mas é determinada pelo desejo, atitude e propósito de cada um (BATISTA, 2017).

Gomes (2018) em sua pesquisa “A gente é tão importante na vida dos alunos”: a valorização docente em narrativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental” discute sobre a valorização docente, considerada pela autora como “um dos aspectos centrais para o desenvolvimento educacional e para a satisfação profissional dos (as) professores (as)” (Gomes, 2018). Esse trabalho partiu da análise das políticas públicas de valorização docente implantadas no Brasil na Constituição Federal de 1988, e utilizando uma metodologia qualitativa, foram realizadas entrevistas narrativas com cinco professoras dos Anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Mariana – MG. A pesquisa também contou com a aplicação de questionários de perfil e o uso de um “Caderno de Campo” com o objetivo de construir o perfil individual e coletivo das professoras participantes da investigação e a caracterização das escolas onde lecionam.

Através da análise das informações obtidas, a autora concluiu que a valorização percebida pelas professoras ultrapassa as questões objetivas e envolvem também questões subjetivas. Dessa forma, a discussão sobre valorização docente diz respeito a questões como formação, remuneração, condições de trabalho e carreira, mas existe uma especial dimensão dessa discussão que se refere à importância das interações humanas vivenciadas no exercício da profissão. Embora a presente pesquisa não tenha como objetivo específico tratar a valorização profissional, acreditamos que esse tema deve aparecer na narrativa das professoras sobre sua trajetória e sobre os desafios atuais. Assim como temos a hipótese de que a relação humana mencionada por Gomes (2018) também será elencada como algo importante na vivência de nossas professoras.

Passeto (2019), em sua pesquisa “Formação inicial em pedagogia e aprendizagem docente: narrativas de professores dos anos iniciais de escolas de Santa Maria, RS”, investigou de que modo a formação em Pedagogia repercute na aprendizagem docente dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso analisou aspectos da formação inicial e continuada desses professores, bem como a sua trajetória, desde as motivações para escolha da profissão até o momento atual. Passeto (2019) realizou entrevistas narrativas junto a 9 professores da Rede Municipal de Santa Maria/RS. Posteriormente analisou o material produzido à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2007). A autora concluiu que os desafios da educação são notórios e clamam por mudanças e melhorias no ensino.

Alguns professores sonhavam em trabalhar no magistério, porém entraram em conflito com seus familiares por essa escolha profissional, por considerarem a docência pouco rentável ou desvalorizada. Uma conclusão que consideramos muito relevante para nosso trabalho foi a de que “As narrativas possibilitaram a compreensão de como a motivação à docência e a satisfação profissional caminham juntas, assim como as dificuldades encontradas por professores também são motivadoras na busca de uma melhor prática.” (PASSETO, 2019, p.8). Dessa forma, apesar dos constantes desafios da profissão, a satisfação é possível e está ligada diretamente à motivação.

O trabalho de Passeto (2019) nos provocou diversas reflexões nesse sentido. Essa motivação pode ter sido inicial, no momento da escolha da profissão, mesmo que por influência da memória de um bom professor do passado, ou não tendo bem claros os motivos da escolha. A motivação, porém, pode ressurgir também do trabalho do dia a dia, no carinho recebido das crianças que é intrínseco à profissão, por novos aprendizados obtidos na formação continuada, incentivo dos pares, situações de reconhecimento por parte dos pais ou da gestão, ou até mesmo a presença de um aluno difícil, um grande desafio que de forma inversamente proporcional pode também ser uma grande motivação.

Lima (2019) em seu trabalho “O sofrimento psíquico em professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Fortaleza” considera que as exigências imbricadas no exercício da profissão docente podem ocasionar situações de sofrimento psíquico. Em sua hipótese, o autor cita as Políticas de avaliação externa, que são sistemas periódicos de acompanhamento e verificação da aprendizagem, que incentivaram as Secretarias de

Educação a promover uma nova forma de gerir o trabalho educativo, trazendo consequências negativas para as condições de trabalho docente.

A pesquisa desenvolveu-se metodologicamente em duas etapas, sendo a primeira a aplicação de instrumentos de auto relato com 73 professores de sete escolas da capital Cearense, utilizando os seguintes instrumentos: *Self Reporting Questionnaire*, para verificar a percepção dos professores a sintomas de ansiedade e depressão, Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho e *World Health Organization Quality of Life Assessment* para identificar a percepção dos professores acerca de sua qualidade de vida. A segunda fase da pesquisa consistiu na realização de entrevistas com seis professores. A análise das entrevistas coletadas foi realizada utilizando-se o método dialético ancorado na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. Na análise dos questionários concluiu que 51% dos professores participantes percebem-se em sofrimento psíquico, com algum sintoma ansioso-depressivo, 26% dos percebem-se vulneráveis ao estresse no trabalho e 26% dos professores percebe-se com necessidade de melhorar a qualidade de vida.

Na análise das entrevistas foi possível observar “a percepção dos professores acerca do que sentem em relação à profissão docente e quais as ocasiões que geram sofrimento em seu trabalho” (Lima, 2019). Ao final do trabalho o autor concluiu que a falta de apoio das famílias dos alunos, a indisciplina em sala de aula e a cobrança de resultados tem sido os principais fatores geradores de sofrimento de acordo com a percepção dos participantes. Esse resultado é particularmente importante para o nosso trabalho pois fornece novas hipóteses para os desafios que encontraremos em nossa pesquisa.

Roncarelli (2019) em sua pesquisa “Docência em movimento, entrecruzamentos de percursos de vida e percursos docentes: o que acontece com as professoras?” teve como objetivo analisar os níveis de satisfação de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao longo de suas carreiras e a trajetória de vida, analisando se o nível de satisfação exerce influências na dimensão pedagógica da atuação docente. Para isso realizou a escuta de dez professoras atuantes na Rede Pública de ensino do município de Caxias do Sul/PR.

Esse estudo considerou as contribuições teóricas de Freire (1980 e outros), Cunha (2001,2018), Pimenta (2002 e 2010), Rios (2010) entre outros. O método de pesquisa ancorou-se na Sociologia do Cotidiano, por meio da construção de Mapas Emic-Rítmicos, um instrumento gráfico onde os professores inscreveram e relataram suas trajetórias profissionais e pessoais, culminando também em narrativas, que foram analisadas sob a perspectiva da Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiuzzi (2011). Na

análise dos dados emergiram cinco categorias que “elucidam acontecimentos vivenciados pelas professoras em suas vidas pessoais e profissionais, os quais entrelaçaram seus ritmos de vida e ritmos da docência.” (Roncarelli, 2019).

As cinco categorias surgiram de uma parede com diversos post-its coloridos colados na tentativa de organizar o pensamento. A autora nomeou e organizou cada uma delas, usando frases das narrativas dos próprios professores, como iremos explicitar de forma resumida: 1- O sonho da nomeação: o ingresso na rede pública de ensino (choques entre desejos e angústias, “a turma difícil” e as mudanças de escola); 2- “Máquina de dar aula”: do excesso de trabalho à Síndrome do Pânico (saúde psicológica, “ter que estar sempre bem na sala de aula”); 3- Políticas Públicas: os reflexos no cotidiano da docência (“as gentes que dão palpites sem saber”, tensionamentos entre as políticas e a ação); 4- Percursos de constituição docente: “a rebeldia de ser professora” (Saberes docente, “não tem receita”, “não tem curso que ensine a lidar com o ser humano”; 5- Diferentes papéis: os reflexos na profissão professora (Conflitos entre ser mãe, mulher e professora, “A gente não é um botãozinho que liga e desliga”). A forma criativa que a autora utilizou para criar suas próprias categorias nos faz refletir sobre a possibilidade de também eleger categorias para nortear a análise dos dados de nossa pesquisa.

Os resultados apontados pela autora evidenciaram uma docência em movimento, permeada por transformações, por permanências e rupturas na dimensão pedagógica da atuação docente. Os percursos vividos pelas professoras são afetados por acontecimentos de sua vida pessoal, mesmo que haja um esforço constante de separar esses papéis exercidos por elas. Esse esforço por vezes impede que a insatisfação com o que é vivido fora da escola tenha reflexo sobre a atuação das professoras. “Já na dimensão familiar, a profissão exerce bastante influência, causando preocupações, excesso de trabalho e modificando suas formas de serem mães, mulheres, esposas, filhas e estudantes” (Roncarelli, 2019).

Pereira (2022) em seu trabalho “Trajetória de vida e o encontro com a docência: a inserção de professoras e professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir das marcas de classe, raça e gênero” realizou uma análise entrelaçando sua própria história de vida com as narrativas de professores iniciantes, buscando pistas de como a classe, raça e gênero influenciam na inserção profissional, e nas dificuldades ou facilidades encontradas no percurso. Este trabalho aproximou-se de nossa pesquisa por utilizar as narrativas como dispositivo de pesquisa e por escolher como sujeitos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, embora tenha dado foco ao professor iniciante.

A partir da narrativa de 03 professoras e 02 professores iniciantes da rede pública e privada de ensino, obtidas por meio de encontros com características de grupo focal, a autora confirmou as hipóteses de sua pesquisa, concluindo que “nossas marcas singulares, próprias e únicas acompanham cada gesto, decisão e relação dentro do ambiente escolar e que as marcas de classe, raça e gênero, estão presentes, são visíveis, mas não são absolutas na trajetória profissional” (Pereira, 2022, p. 52)

Ou seja, as marcas aparecem muitas vezes durante a narrativa, mesmo que não aparentem ser tão explícitas no dia a dia da sala de aula. Porém, elas não são absolutas pois encontros e experiências trazidas de cada relação podem ser transformadoras em cada percurso, alterando significativamente a trajetória de cada professor. Ao final, Pereira (2022) afirma que sua própria história foi transformada no encontro com a pesquisa, e, atualmente, assumindo a coordenação na escola, tem certeza de que “é nas relações que temos a potência de alterar o rumo dos barcos e as narrativas são potentes instrumentos para que possamos formar educadores.” (Pereira, 2022, p. 53).

Pineda (2022) em sua tese “Professoras experientes: reflexões sobre a formação docente a partir de cartas” teve como objetivo geral analisar como professoras polivalentes se caracterizam como experientes, refletindo sobre a formação docente. O caminho metodológico utilizado foi aplicação de questionários e posteriormente uma pesquisa qualitativa a partir de narrativas escritas em cartas, orientadas por Peres e Alves (2009) e Coelho (2011). Os sujeitos escolhidos para a pesquisa foram professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e também professoras de educação infantil, atuantes em escolas públicas e particulares da região metropolitana de São Paulo.

A autora compreende que as professoras passam por um processo cíclico, de que, “quando iniciantes buscam ser experientes até o momento em que se assumem dessa forma, mas ao lidar com novos desafios, reiniciam o processo não perdendo suas experiências” (Pineda, 2022). Esse resultado chama nossa atenção por dar foco a esse momento de transição entre a professora que se considera iniciante e a que se considera experiente. Esse momento trata-se justamente do início do período que pretendemos tratar em nossa pesquisa. Pineda (2022) amplia a discussão também para noções de valorização e desvalorização social, e relata situações relacionadas a pandemia de COVID 19, tendo em vista que a pesquisa foi realizada durante a pandemia, o que influenciou inclusive a escolha metodológica pelas narrativas em carta.

Santos (2024), por fim, em sua dissertação de mestrado, apresentou a seguinte questão problema “O que, de fato, é ser um bom professor?”. Embora a questão de pesquisa da autora não tenha relação direta com a presente dissertação, o trabalho mostrou-se especialmente relevante à nossa pesquisa pela escolha do público alvo: os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que exercem suas funções no Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente - SP. Além do significado da expressão “bom professor”, a autora buscou “discutir a função do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Pública; identificar convergências e divergências entre as concepções dos professores e os pressupostos teóricos” (Santos, 2024).

A metodologia utilizada, foi a pesquisa bibliográfica aliada à pesquisa empírica, com a aplicação de vinte questionários destinados aos professores, e posteriormente a realização de três entrevistas reflexivas. Entre os resultados encontrados a autora relata que ao refletir e narrar acerca de sua prática, os professores imersos em um universo de contradições, acabam associando o bom professor a elementos técnicos, como por exemplo ter um bom domínio dos conteúdos. Uma outra característica relevante a ser observada nessa pesquisa é o fato da pesquisadora ser também docente no mesmo nível pesquisado, os anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma suas conclusões acabam sendo entrelaçadas pelas suas próprias percepções sobre a realidade do professor municipal.

Finalizada a análise reflexiva das pesquisas, a última etapa sugerida por Lima e Mioto (2007) é a Leitura interpretativa, o momento que tem por objetivo relacionar ideias expressas nas obras com o problema para o qual se busca resposta, uma inter-relação das pesquisas analisadas com a presente pesquisa. “Requer um exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar” (Lima e Mioto, 2007, p. 41).

Todas as 13 pesquisas seguiram a metodologia qualitativa, com uma ressalva na pesquisa de Lourenzetto, (2008), que declarava ter a natureza “quantitativo-qualitativa”, utilizando-se de questionários como instrumento de coleta de dados. Entre os 13 trabalhos, 11 são dissertações de mestrado e 2 são teses de doutorado. Os trabalhos mais antigos eram de 2008 (2 pesquisas), seguido de 1 pesquisa de 2010. O mais atual foi publicado em 2024 (1 pesquisa), seguido de 2022 (2 pesquisas). O período em que se concentram a maioria das pesquisas selecionadas é de 2017 a 2019 (8 pesquisas).

Podemos observar que o uso das narrativas em pesquisas sobre professores fornece um campo fértil para o estudo de trajetórias docentes em diferentes momentos de sua formação ou atuação profissional, bem como de diversas outras dimensões e subjetividades da profissão docente. Em nossa busca, entre os 13 trabalhos escolhidos, encontramos 8 pesquisas utilizando metodologias baseadas em narrativas, orais ou escritas, como no caso das cartas (Pineda, 2022). Esse campo teórico e metodológico compareceu nas pesquisas embasado por diferentes autores.

As narrativas foram utilizadas também para pesquisar: marcas de raça e gênero (Pereira, 2022), contribuições da formação inicial (Passeto, 2019), dificuldades e sentidos atribuídos pelos docentes (Guisso, 2017), valorização profissional (Gomes, 2018), e experiências de ser professor (Batista, 2017). Em alguns trabalhos encontramos variações de nomenclatura, de acordo com o referencial teórico utilizado, como no caso de Meira (2010) que utilizou “Relatos Orais” para pesquisar a formação da identidade docente, ou mesmo Rogério (2008) que utilizou a “História Oral” para pesquisar a trajetória dos professores.

Dentro da trajetória do professor, considerada como um movimento amplo de escolha – formação - início da profissão – permanência na profissão, desenvolvemos a hipótese de que podemos encontrar fatores de valorização e realização docente, talvez de forma semelhante aos encontrados por Gomes (2018), e de outra forma podemos também observar a ocorrência de relatos de adoecimento docente ligado às condições de trabalho, como denunciou Souza (2017), ou a ocorrência de sofrimento psíquico, como relatado por Lima (2019), e por fim, esperamos encontrar os sentidos e desafios da profissão docente, criando talvez nossas próprias categorias para analisar os dados, como fez Roncarelli (2019).

No percurso de análise das obras escolhidas, encontramos trabalhos que se dedicaram a diversos aspectos específicos de nossa questão problema. Observamos trabalhos com estudantes de pedagogia, com professores iniciantes, ou até mesmo com diversos níveis de experiência no mesmo *corpus* de investigação, porém nenhum deles foca no momento intermediário da carreira docente, definido por Huberman (2000) como estágio da experimentação e diversificação (7 a 25 anos de profissão) (Huberman, 2000, p. 47). Este período compreende desde o momento em que o professor supera o impacto do início da profissão, e sente capaz de diversificar sua atuação com mais segurança e motivação. O único trabalho que se aproxima dessa etapa é o de Pineda (2022) que investiga em que momento os professores passam a se caracterizar como experientes. O autor, porém, mantém o foco da pesquisa sobre a formação.

Segundo Huberman (2000), na etapa intermediária de sua carreira, os docentes de forma subjetiva reafirmam a escolha de ser professores, e comprometem-se definitivamente com a profissão, passando a diversificar sua atuação com mais segurança, com mais desprendimento. Dessa forma, desejamos nessa investigação, considerar esses professores da etapa intermediária, conhecer sua trajetória para descobrir se lutam pela transformação social, o que os faz resilientes, e conhecer suas estratégias de superação. Queremos descobrir quais são os pontos positivos que eles enxergam em sua profissão, e se esses pontos positivos são capazes de compensar as dificuldades, ou se eles permanecem na escola simplesmente porque estão aprisionados na docência por uma questão de sobrevivência.

2.METODOLOGIA: O CAMINHO DA PESQUISA

O caminho metodológico a ser trilhado em uma pesquisa é formado pelo conjunto de procedimentos escolhidos pelo pesquisador para produzir e analisar os dados, conduzindo a pesquisa de forma que ela venha a responder às perguntas e aos objetivos propostos. Dessa forma, quando nos propomos a fazer uma pesquisa, embora a escolha da metodologia seja um pré-requisito para sua realização, só podemos visualizar plenamente o caminho metodológico percorrido quando chegamos ao fim do processo.

Como explicitado na introdução do trabalho, nossa questão de pesquisa é “Por que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental escolheram essa profissão e como ocorreu sua trajetória formativa e profissional? Quais são as expectativas e os maiores desafios enfrentados?”¹. A natureza dessa questão nos leva a uma pesquisa qualitativa, uma abordagem que considera a subjetividade e a qualidade dos dados produzidos. Essa escolha justifica-se, pois, as subjetividades dos docentes nem sempre podem ser quantificadas ou organizadas formalmente. Segundo Chizotti (2003):

[...]a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la (CHIZOTTI, 2003).

¹ A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Pesquisa em 17 de abril de 2025, e aprovada através de parecer consubstanciado em 30 de maio de 2025.

Segundo Godoy (1995):

a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995).

Como sujeitos da pesquisa, escolhemos professores efetivos que atuam nos anos iniciais do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP, ministrando aulas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e que atualmente encontram-se no intervalo de 7 a 25 anos de carreira no magistério, estando possivelmente, conforme Huberman (2000) na fase de *diversificação e experimentação*. Para justificar esse critério de escolha, utilizamos os estudos desse autor sobre as fases ou estágios da carreira docente, explicitadas de forma mais detalhada no quadro abaixo:

QUADRO 4 – Fases do ciclo de vida profissional do professor de acordo com o tempo de carreira

Anos de Carreira	Fase da carreira
1-3	Entrada, <i>tacteamento</i> , fase da sobrevivência e descoberta
4-6	Estabilização, consolidação de um repertório pedagógico
7-25	Diversificação e experimentação, activismo ou questionamento
25-35	Serenidade, distanciamento <i>afectivo</i> ou conservantismo
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Huberman (2000, p.37)

Em uma descrição sucinta dessas fases, o início da profissão, de 2 a 3 primeiros anos de profissão, seria a etapa desafiadora do início da profissão, o “choque do real”, [...] “a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (Huberman, 2000, p. 39). Juntamente com esse impacto inicial, porém, o professor também passa por um momento de da “descoberta”, que “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, 2000, p.39). Esses dois aspectos, da “sobrevivência” e da “descoberta” geralmente são vividos em paralelo, e é o segundo aspecto que permite suportar o primeiro.

O segundo momento da carreira profissional docente, geralmente iniciando em torno dos 4 a 7 anos de atuação profissional seria a fase de “estabilização”, o momento em que o docente supera as maiores dificuldades do início da carreira, passando a ter repertório para lidar com situações que muito lhe afligiam anteriormente. Nessa fase, segundo Huberman, (2000) ocorre o “comprometimento definitivo” com a profissão, e os professores começam a desenvolver sua identidade como docentes.

Para os autores de tendência psicanalítica (cf Erikson, 1950; White 1952) a escolha de uma identidade profissional constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do *eu*; [...] Em estudos mais recentes (cf. Levinson *et al.*, 1979) surge como um momento-chave, um momento de “transição” entre duas etapas distintas da vida (HUBERMAN, 2000, p.40).

Nessa etapa da “estabilização” os professores de forma subjetiva novamente escolhem “ser professores”, reiteram a escolha que fizeram no início da formação, e nem sempre é uma escolha fácil.

Com efeito, “escolher” significa “eliminar outras possibilidades” [...] Como a abordagem psicanalítica bem sublinha, a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este acto (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência, em que “tudo ainda é possível”, para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de consequências (HUBERMAN, 2000, p.40).

Aos poucos o professor vai se libertando do medo do insucesso e diminuindo gradativamente a rigidez que lhe dava a sensação de insegurança no início da profissão. Nesse momento dá-se início a um terceiro período: a fase “experimentação e diversificação”. (7 a 25 anos). “Nessa fase as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc” (Huberman, 2000, p. 41). Os professores dessa fase seriam os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes de suas escolas.

No segundo período de desenvolvimento da pesquisa partimos para a pesquisa de campo. Foram selecionados 4 professores efetivos do Sistema Municipal de Ensino de

Presidente Prudente, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º anos), que estavam de acordo com o período de carreira delimitado, que é a fase da diversificação e experimentação -7 a 25 anos). A escolha de apenas 4 sujeitos de pesquisa justifica-se por ser uma quantidade satisfatória perante a abordagem metodológica escolhida. A seleção desses professores ocorreu a partir das relações de colaboração e conhecimento geradas no tempo de atuação desta pesquisadora no Sistema Municipal de Ensino. Tratavam-se de professoras que fizeram parte da vivência profissional desta pesquisadora, gerando laços de amizade e cooperação mútua. Eram docentes que atuavam com comprometimento, capazes de alcançar bons resultados mesmo em meio aos desafios da profissão. Essas professoras me ofereceram auxílio no início da profissão, gerando uma grande admiração de minha parte e influenciando meu próprio trabalho docente. As entrevistas foram agendadas em locais e horários específicos, de forma presencial, seguindo o Roteiro de Pesquisa Narrativa (Apêndice I).

Segundo Souza (2014, p. 43) narrativas (auto) biográficas “centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si.” Dessa forma, essa metodologia vem de encontro ao objetivo de nossa pesquisa.

Foi utilizada como instrumento de produção de dados a Entrevista Narrativa (EN) baseando-se em Jochvelovich & Bauer (2003). Na EN, o entrevistado é chamado informante, e deve ser estimulado a narrar sua história de vida livremente, com a menor interferência possível do pesquisador, que só deve impulsionar e encorajar o relato, em busca das questões que pretende investigar.

Essa escolha nos parece muito interessante pois narrar, ou contar histórias faz parte da própria evolução da humanidade, do ensinamento passado de geração em geração. Segundo Jochvelovich & Bauer (2003)

[...] o estudo das narrativas conquistou uma nova importância nos últimos anos. Este renovado interesse em um tópico antigo- interesse com narrativas e narratividade tem suas origens na *Poética* de Aristóteles- está relacionado com a crescente consciência do papel que o contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais. No despertar dessa nova consciência, as narrativas se tornaram um método muito difundido nas ciências sociais (JOCHVELOVICH & BAUER, 2023, p. 90).

A ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes. O contar histórias, segundo esses autores segue um esquema autogerador com

três principais características: Textura detalhada, Fixação de relevância e o Fechamento de Gestalt.

Em síntese, esses termos significam o seguinte: “Textura detalhada” seria a necessidade de oferecer informações detalhadas para que a história tenha sentido, “Quanto menos o ouvinte conhece, mais detalhes lhe serão dados” (Jochvelovich & Bauer, 2003, p. 94). A “Fixação da relevância” compreende a ideia de que o narrador vai contar o que lhe é importante, de acordo com as suas perspectivas de mundo.” A explicação dos acontecimentos é necessariamente seletiva” (Jochvelovich & Bauer, 2003, p. 95), Por fim o “Fechamento de Gestalt” sugere que o “acontecimento central mencionado na narrativa tem de ser contado em sua totalidade, com um começo, meio e fim.” (Jochvelovich & Bauer, 2003, p. 95). Por fim os autores acrescentem que o fim da narrativa pode ser o presente, se os acontecimentos ainda não terminaram, o que é o nosso caso, pois trataremos a carreira docente, onde o fim da narrativa não se trata do fim da carreira docente do sujeito da pesquisa.

A entrevista narrativa de acordo com Jochvelovich & Bauer (2003) é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, motivada por uma crítica ao modelo pergunta-resposta das entrevistas tradicionais, que de certa forma “impõe” a estrutura aos entrevistados. Na entrevista narrativa a influência do entrevistador deve ser mínima, inclusive o ambiente deve ser também preparado para se conseguir essa minimização. “O pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea” Jochvelovich & Bauer (2003, p. 95)

Porém não podemos afirmar que a entrevista narrativa seja “sem estrutura”. A própria narrativa é gênero textual que apresenta estrutura própria, além de técnicas que nossos autores explicitam para estimular o informante, sem impor a ele seu vocabulário, nem direcionar a entrevista para suas próprias perspectivas. Um resumo dessas técnicas encontra-se na tabela a seguir:

QUADRO 5 – 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 os sinais de finalização (coda)
3-Fase de perguntas	Somente “O 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: Quadro elaborado pela autora a partir de Jochvelovich & Bauer (2003, p. 97)

Para realizar uma Entrevista Narrativa, o pesquisador deve conhecer, ter familiaridade com o contexto pesquisado, caso não haja essa intimidade a priori, é necessário fazer estudos, leituras e observações para criar essa experiência. Com base nesse conhecimento o pesquisador vai montar uma lista de questões exmanentes. E durante a entrevista o sujeito pesquisado trará as questões imanentes. Para compreender melhor esses conceitos, os autores explicam que:

Questões exmanentes refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagens. 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 ter 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 exclusivamente da própria linguagem do entrevistado (JOCHVELOVICH & BAUER, 2023, p. 97).

Dessa forma, durante a entrevista o pesquisador precisa estar focado em observar e tomar nota das questões imanentes, a linguagem que o entrevistado traz, as questões que ele considera relevante sobre o tema. Se necessário o entrevistador pode-se fazer questões de direcionamento posteriormente, no tempo adequado. Considerando a orientação dos autores, foi elaborado o Roteiro da Entrevista Narrativa, apresentado no Apêndice 1. Nesse roteiro o contexto da pesquisa é apresentado ao informante em termos amplos e lhe é apresentado um

Tópico Inicial para a narração, representando os interesses do entrevistador. No início da entrevista deve ser solicitada a permissão para a gravação, possibilitando assim a posterior transcrição e análise dos dados.

Quando a narração começar, o investigador não deve fazer comentários, nem interromper a narrativa com perguntas, deve manter a escuta ativa, mostrando interesse, e pode manifestar o apoio ao seguimento da narrativa, com expressões como “hmm”, “sim”, “sei”. “Quando a narração começa, não deve ser interrompida até que haja uma clara indicação (“coda”) significando que o entrevistado se detém e dá sinais de que a história terminou” (Jochvelovich & Bauer, 2023, p. 99).

Após esse momento, é possível que o pesquisador tenha dúvidas sobre algum ponto, ou então, deseja que o informante aprofunde um pouco mais sobre elementos mencionados que sejam de interesse da pesquisa. Para isso, elaboramos possíveis questionamentos que podem ser realizados após o término da narrativa. Os autores orientam, porém, que essas questões sejam abordadas de forma imanente, ou seja, utilizando a linguagem do informante, sem questionar diretamente a opinião da pessoa, ou apontar contradições na narrativa. Após a gravação ser finalizada, é possível que o clima de descontração incentive alguma discussão, o que precisa ser anotado em um diário de campo para não perder a oportunidade de anotar informações extras.

Após a realização e transcrição das entrevistas, pretendemos analisar os dados à luz de teóricos da educação buscando entender os pontos de aproximação e de distanciamento que existem entre os relatos entre si e entre a teoria utilizada.

Antes de iniciar as entrevistas narrativas, enviamos à Secretaria de Educação-SEDUC de Presidente Prudente um ofício solicitando autorização formal para a realização da pesquisa, pois embora ela não seja realizada dentro das instituições do município, os professores entrevistados são efetivos desse Sistema de Ensino, e de certa forma representam a instituição pública municipal. Por fim, para garantir a integridade do trabalho e a observância das questões de ética impostas ao realizar pesquisas com seres humanos, submetemos o trabalho ao Comitê de Ética da Pesquisa, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (Apêndice 2) e Termos de compromisso e confidencialidade assinados pela pesquisadora e orientadora. E assim a Secretaria de Educação Municipal bem como o Comitê de Ética da Pesquisa emitiram seus pareceres, autorizando a realização da pesquisa.

Segundo Souza (2014), no campo educacional brasileiro as pesquisas (auto)biográficas têm se consolidado como perspectiva de pesquisa e como prática de formação, por ser uma oportunidade para os sujeitos narrarem suas experiências e explicitarem “diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas” (Souza, 2014, p. 40). Mais do que invadir a vida do sujeito, essa abordagem de pesquisa busca assegurá-la, “ao abrir espaços para socializações e partilhas de modos próprios de como os sujeitos vivem, se desenvolvem, aprendem, enfrentam conflitos, buscam alternativas para superar as adversidades da vida frente aos processos de inclusão/exclusão social” (Souza, 2014, p.41).

A presente pesquisa, nessa perspectiva, utilizará como dispositivo de produção de dados a Entrevista Narrativa. Postas essas questões iniciais, os dados coletados e transcritos pelas entrevistas narrativas formarão o corpus de pesquisa, que será analisado a partir da Análise compreensiva interpretativa (Souza, 2014).

A análise compreensiva interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (Souza, 2014, p. 43).

Para realizar essa análise, parte-se de uma ideia metafórica de uma leitura em três tempos, sendo eles:

Tempo I – Pré-análise/leitura cruzada - construção do perfil do grupo pesquisado, observação das singularidades e subjetividades de cada história narrada, regularidades e irregularidades em relação ao grupo.

Tempo II - Leitura temática – unidades de análise descritivas – “tem o objetivo de reconstruir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise, a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contém as fontes (auto)biográficas. (Souza, 2014, p. 44). Pode-se usar mais de um tipo de análise para os dados.

Tempo III – Leitura interpretativa-compreensiva do corpus, vincula-se ao processo de análise, desde seu início, pois exige leituras e releituras, recorrendo a os

agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas.

Embora exista a divisão didática dos três tempos, os autores afirmam que eles “graduam entre si relações de dialogicidade e reciprocidade, tendo em vista que mantêm entre si aproximações, vizinhanças, mas também singularidades em seus tempos, momentos de análise. (Souza, 2014, p.43). A análise dos dados deve começar ainda no momento da entrevista, na qual o pesquisador deve realizar uma escuta sensível e atenta, bem como a leitura sucessiva das fontes, buscando pelo cruzamento individual e coletivo das narrativas dos colaboradores e o desenvolvimento das unidades coletivas de análise temática.

a análise temática visibiliza a complexidade, a singularidade e a subjetividade das narrativas, exigindo um olhar e uma leitura atentos do pesquisador, uma vez que as regularidades, as irregularidades e as particularidades apresentam-se na oralidade e na escrita, através dos sentidos e significados expressos e/ou não, no universo particular das experiências de cada sujeito. A leitura analítica e a interpretação temática têm o objetivo de reconstituir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise, a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contém as fontes (auto) biográficas (SOUZA, 2014, p.44).

Após a identificação, mapeamento e apreensão de unidades de análise temática ou de unidades descritivas, o processo de análise pode ser centrado a partir dos textos narrativos ou nas unidades de análise que podem revelar as regularidades ou irregularidades e particularidades da vida do colaborador e suas diferentes formas de existência e expressão, bem como o sentido que atribuem a tudo isso.

3. ESCOLA PÚBLICA: ESPAÇO DE LUTA CONTRA DESIGUALDADES SOCIAIS

3.1. Escola, educação, direitos e luta social

Para analisar os professores em sua trajetória formativa e profissional, precisamos primeiro compreender o espaço onde eles estão inseridos, no caso da presente pesquisa, a escola pública, que, por sua vez, insere-se no contexto da sociedade capitalista. Para Leite (2011, p.27), “sem uma compreensão da escola pública, não se consegue avaliar o verdadeiro papel do professor”.

De acordo com Saviani (2005, p.3-4), quando falamos de escolas públicas, estamos nos referindo a “escolas organizadas e mantidas pelo Estado, isso significa que cabe ao Poder Público se responsabilizar plenamente por elas, o que implica a garantia de suas condições

materiais e pedagógicas”. Isso significa que o Estado é o responsável tanto pela aquisição do prédio escolar, dos móveis e objetos que fazem parte dele, quanto da contratação dos professores e funcionários que atuarão dentro dela.

Dessa forma, com inspiração em Saviani (2005), podemos definir a escola pública como uma instituição de ensino mantida e administrada pelo governo municipal, estadual ou federal, financiada com recursos públicos, com o objetivo de oferecer educação gratuita e de qualidade para todos os cidadãos, independentemente de sua condição socioeconômica. Da mesma forma, com inspiração em Sanfelice (2005) podemos ainda dizer que a escola pública deve ser compreendida como uma instituição comprometida com a formação cidadã, a justiça social e a democratização do conhecimento, resistindo às pressões do mercado e às políticas de privatização da educação.

A educação desempenha um papel fundamental na história da humanidade, sendo um dos pilares essenciais para o desenvolvimento humano individual e coletivo. Desde os tempos mais remotos, a transmissão de conhecimentos, valores e habilidades tem sido crucial para a sobrevivência e evolução das sociedades. Para Freire (2013, p. 79), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Essa frase reflete a ideia de que a educação é um processo coletivo e transformador.

Nesta mesma linha de pensamento, a finalidade da educação é “inserir o novo humano da sociedade, o que lhe permite construir sua subjetividade. A relação com o(s) outro(s) possibilita ao novo humano se perceber como um sujeito individual-coletivo, igual e diverso” (Fusari, Almeida, Pimenta, 2024, p. 31). Dessa forma a educação é um processo de humanização. Por fim, se para Freire (2013) a educação é um processo de humanização, quando o acesso à educação é negado, ocorre inversamente um processo de desumanização da pessoa ou do grupo excluído.

Em civilizações como a Grécia e Roma, a educação visava formar cidadãos capazes de participar ativamente na vida política e social. Filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles destacaram a importância da educação para o desenvolvimento do pensamento crítico e da ética. Durante a Idade Média, a educação esteve fortemente ligada à Igreja. A maioria da população era rural, em consequência do feudalismo, e a educação ocorria dentro das próprias famílias e comunidades, compartilhando tradições e habilidades laborais. Os mosteiros e catedrais eram os principais centros de ensino, onde se preservavam e transmitiam conhecimentos.

Após o século XVI, o modo de produção feudal foi se modificando, consolidando-se no meio do século XIX na nova ordem mundial do capital e sociedade de consumo. A população gradativamente foi deslocando-se dos meios rurais para as cidades. Essa organização trouxe novas necessidades e entre elas a necessidade da formação da população para que pudessem ser cidadãos, e também a formação de mão de obra para a indústria. Surgiu assim o princípio da escolaridade obrigatória para fornecer essa nova forma de educação esperada para a sociedade. Nas palavras de Silveira (1995, p. 24), a origem da escola pública “está ligada à necessidade de desenvolver e consolidar a ordem social capitalista. Era preciso formar o cidadão apto a viver na cidade, cumprindo seus direitos e deveres e atuando de forma eficiente no processo produtivo industrial.”

Temos então o surgimento da escola: como uma construção de base da ordem democrática burguesa, nasceu pública, universal, obrigatória, gratuita e laica, com a função de transformar súditos em cidadãos. Configurou-se como instituição social, fundante na cidadania, princípio indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos (Fusari, Almeida, Pimenta, 2024, p. 34-35).

Cabe aqui ressaltar que a sociedade capitalista é organizada em torno de princípios econômicos e sociais que enfatizam a propriedade privada, o mercado livre e a busca pelo lucro. Esta forma de sociedade é dividida em classes sociais baseadas na posse de capital e na posição econômica. As principais classes são burguesia e o proletariado, antagônicas entre si. De acordo com Marx e Engels:

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das velhas. No entanto, a nossa época, a da burguesia, possui uma característica: simplificou os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais em dois campos opostos, em duas classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado (MARX e ENGELS, 1987, p. 76).

Nessa organização, a classe burguesa detém o capital e os meios de produção, enquanto o proletariado precisa vender sua força de trabalho para sobreviver. Essa configuração gera uma grande desigualdade estrutural entre a classe burguesa e operária, pois, como a sociedade é baseada no consumo, a classe burguesa, formada por uma pequena parcela de privilegiados, têm um grande poder de compra, enquanto a classe operária, composta pela grande maioria da população, têm dificuldade em produzir sua existência, vivendo à margem da sociedade.

No momento em que a escola pública foi idealizada e efetivamente criada, houve muito entusiasmo. A educação passou a ser vista como a solução do problema da desigualdade social e da marginalização, como se a escolarização obrigatória fosse equalizar a população, criando uma sociedade justa e harmoniosa. Essa visão, segundo Silveira (1995, p. 24) era “ingênua”, pois como nos explica esse autor, “a desigualdade é resultado da própria ordem capitalista, e que não pode ser superada definitivamente a não ser que haja uma transformação radical na estrutura dessa sociedade”. A escola pública pode sim influenciar a sociedade, porém a sociedade também exerce grande influência dentro da escola. Nas palavras de Silveira, (1995, p. 24), “há uma ação da escola sobre a sociedade, mas também há uma ação da sociedade sobre a escola” sendo a sociedade muito mais ampla que a escola.

Dessa forma, passado o entusiasmo inicial, foi comprovado pela prática que a desigualdade social não poderia ser superada apenas pela escolarização. A escola concebida pela sociedade burguesa, todavia, mostrou-se eficaz em desempenhar outro importante papel: consolidar a sociedade capitalista como algo correto, natural e desejável, formando o ser humano dócil e submisso, perfeito para a manutenção da estrutura de dominação:

Com efeito, a educação impõe ao educando o modo de pensar considerado correto pela classe dominante [...], bem como os modelos sociais de comportamento, ou seja, as formas tidas como corretas de se comportar na família e no trabalho, de se relacionar com Deus, a autoridade, o sexo oposto, os subalternos etc. Ora, sabemos que tudo isso é uma manifestação da divisão das classes, das relações de poder que constituem a vida concreta dos homens (COELHO, 1989, p. 38).

A escola pública então consolidava a sociedade capitalista, naturalizando o *status quo* da classe dominante, educava o cidadão para viver em sociedade, sem questionar as desigualdades sociais, e ainda formava a mão de obra necessária para trabalhar nas indústrias. Nesse momento a própria contradição da sociedade invade a escola, pois com o avanço da produção industrial, é preciso qualificar cada vez mais o cidadão para servir de mão de obra eficiente.

Entretanto, ao fazê-lo, a classe dominante não consegue ter o controle absoluto sobre a forma como o trabalhador se apropria do conhecimento passado pela escola. Não há como evitar que os mesmos conhecimentos necessários ao bom funcionamento do processo capitalista de produção, sirvam também aos trabalhadores como instrumentos para a transformação da sociedade capitalista. (SILVEIRA, 1995, p. 25).

É nesse ponto que a escola pública se torna espaço de luta para a classe trabalhadora, pois através da educação a população oprimida pode tomar consciência de quem os explora, possibilitando atitudes de resistência e busca pela transformação da realidade. A conscientização, portanto, é que “prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização”. (Freire, 1982, p. 134). Para Freire (2013), a educação libertadora é um processo de conscientização e transformação, onde educadores e educandos participam ativamente do diálogo e da reflexão crítica sobre a realidade. A educação libertadora vai além da simples transmissão de conhecimentos; ela busca capacitar os indivíduos a questionar e transformar as estruturas de opressão presentes na sociedade.

A escola tem o poder de desenvolver nas massas populares conhecimentos importantes e necessários para a luta pela sua libertação, como o conhecimento crítico e reflexivo. Segundo Coelho (1983, p. 46) “A grande contribuição da escola ao trabalhador é ensinar de fato a expressão oral, a leitura, a escrita e as operações fundamentais da aritmética a seus filhos. Se assim o fizer, estará contribuindo para sua libertação”. Dessa forma, como já mencionado na introdução deste trabalho, “a escola cumpre na sociedade uma função contraditória: ao mesmo tempo que reproduz a desigualdade, também colabora para sua superação” (Silveira, 1995, p. 25).

Compreendendo a importância da escola pública em nossa sociedade, marcada por profundas desigualdades, bem como seu potencial de resistência, libertação e transformação social, vamos analisar brevemente o histórico da educação e da escola pública no Brasil. Durante essa trajetória observaremos especialmente as formas nas quais o acesso à educação privilegiava a elite, ao mesmo tempo em que era negada para a classe trabalhadora.

3.2. Breve histórico da educação e da escola pública no Brasil

Na época do Brasil colônia as primeiras iniciativas de educação foram realizadas pelos padres jesuítas, que foram enviados pela Coroa Portuguesa para catequizar os indígenas, ensinando a eles os costumes europeus através da religião. O preço era alto pois para render-se á fé católica os indígenas deveriam renunciar suas próprias crenças para servir o português e a seu Deus. Os jesuítas organizaram duas formas de ensino, uma para os indígenas e outras destinada às elites. A primeira era formada por “classes de ler e escrever que se limitavam à alfabetização cujo objetivo era a introdução da língua portuguesa para o

ensino da catequese” (Leite & Giorgi, 2004, p.307). A segunda forma de ensino implementada pelos jesuítas tinha os objetivos de “preparar e formar religiosos e educar parte das elites para assegurar a continuidade do que já fora conquistado” (Leite & Giorgi, 2004, p.307).

Essa organização inicial da educação na colônia nos diz muito sobre nossa realidade educacional até os dias de hoje: um tipo de educação para as elites e outro tipo de educação popular, as duas implicitamente comprometidas em colaborar com o êxito da dominação social. Os jesuítas eram experientes na gestão de instituições de ensino e tinham o financiamento da coroa, mas simplesmente não havia interesse em oferecer uma educação de qualidade para os indígenas, considerados selvagens. Para estes, bastava a alfabetização básica e a catequese, “pacificando-os”, submetendo-os à submissão religiosa e laboral.

Marquês de Pombal em 1759, expulsou os jesuítas, com a intenção de substituir modelo medieval de educação-catequese por modelos mais modernos disseminados pelo pensamento iluminista. Segundo Saviani (2008, p.149), as “aulas régias” instituídas pela reforma pombalina foram uma “primeira tentativa de instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido”. Influenciado pelo pensamento moderno, esse seria o embrião da escola pública no Brasil, que queremos abordar nesse trabalho. Na prática, porém não se concretizou em fatos, pois as províncias não tinham formas de arrecadação organizadas para gerar um financiamento, e a educação pública não era considerada prioridade na época. A educação no Brasil, retornou ao ponto de partida, e o “Brasil iniciava o século XIX com um sistema educacional quase inexistente” (Leite & Giorgi, 2004, p.307).

Apesar das tentativas de pacificar os indígenas para torná-los a mão de obra da colônia, os dominadores tiveram dificuldades em submeter esses povos. O conhecimento que os povos originários tinham do território era uma vantagem que não permitia que eles fossem escravizados. Então os colonizadores passaram a utilizar a mão de obra de africanos escravizados. Essa prática, embora seja uma forma cruel de dominação, era uma tendência na época. No século XIX a classe trabalhadora brasileira era composta predominantemente pelos africanos escravizados. A estes, não era garantidos sequer direitos humanos básicos, e muito menos qualquer tipo de acesso à educação.

Com a chegada da família real no Brasil em 1808 foram criados cursos superiores para atender as demandas da aristocracia que se encontrava na colônia, no entanto:

[...] não houve nenhum progresso em relação à educação elementar, uma vez que a elite a recebia em suas próprias casas, como ensino privado. Assim, é desanimador o saldo das medidas educativas nos primeiros tempos da história do Brasil, com um ensino elementar precaríssimo e o acesso à escola como privilégio de uma minoria, fato que, sem dúvida vai marcar a sociedade brasileira (LEITE & GIORGI, 2004,p.307-308).

No Brasil Império houve a promulgação da primeira constituição do Brasil em 1824. Essa lei trouxe um avanço para a educação elementar, pois estabeleceu que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos. O ensino gratuito oferecido pelo Estado foi uma novidade muito importante na história educacional do Brasil, porém ainda atendia uma parcela muito pequena da população.

Em 1834 foi publicado um Ato Adicional, ou seja, uma emenda à Constituição de 1824, trazendo impactos à organização da educação no Brasil. Esse ato transferiu a responsabilidade pela educação primária e secundária do governo central para as províncias, promovendo a descentralização das políticas educacionais. Foi uma das primeiras iniciativas de descentralização da organização educacional. Isso permitiu que cada província tivesse mais autonomia para organizar e administrar suas próprias escolas, adaptando o ensino às necessidades locais. Por um lado, era positivo, pois incentivou a criação de mais escolas, ampliando o acesso à educação, possibilitando ainda que o ensino fosse adequado às necessidades regionais. Por outro lado, as províncias mais ricas conseguiram investir mais em educação, enquanto regiões mais pobres ficaram para trás. O Governo Central reservou para si apenas a “incumbência da educação das elites que compreendia, por exemplo, as faculdades de medicina, os cursos jurídicos e as academias.” (Leite & Giorgi, 2004, p.308).

A chegada dos imigrantes exerceu pressão pelo desenvolvimento dos sistemas educacionais, pois eram “oriundos de países onde a educação escolar estava universalizada” (Leite & Giorgi, 2004, p.309). Os imigrantes mais abastados, conscientes da importância da educação para seus filhos, acabaram por organizar suas próprias instituições de ensino. As transformações na sociedade aliadas com o pensamento liberal aos poucos foi gerando a necessidade pela educação pública, porém, uma pequena parcela da população tinha acesso à ela.

No final do século XIX e início do século XX, especialmente após o fim da 1ª Guerra Mundial, surgiu o Movimento da Escola Nova, influenciado pelo pensamento progressista da época, como uma reação ao ensino tradicional. Pela primeira vez na história brasileira viu-se um movimento tão grande discutindo questões relacionadas à qualidade do

ensino. De acordo com Saviani (2018) o movimento difundia ideais inovadores como educação centrada no aluno, aprendizagem experiencial, figura do professor como um facilitador da aprendizagem, desenvolvimento integral e defesa de um ambiente escolar diferenciado.

Embora o movimento escola novista tenha colocado a educação em uma posição de destaque, e tenha sido amplamente elogiado, recebeu também algumas críticas. Entre elas, o fato de não ser um modelo democrático. A belíssima escola atrativa, que colocava o aluno como protagonista, não se destinava para todos. Na verdade, a própria escola pública da época era bastante restrita, não oferecia vagas para toda população e mesmo assim não tinha condições materiais de promover todas as mudanças anunciadas pelo novo modelo.

O tipo de escola acima descrito não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares, isso porque, além de outras razões, implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional. Com isso, a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite (SAVIANI, 2018, p.64).

Para Saviani (2018), o modelo escola novista oferecia uma visão acrítica do processo educacional, tirando o foco da organização política e social, e trazendo-o para o âmbito técnico-pedagógico, como se o problema da qualidade da escola pudesse ser resolvido internamente nas instituições. Além disso, o movimento não fomentava a discussão sobre ampliar o acesso à escola para a população. Por fim, por ter sido amplamente difundido, esse modelo penetrou na cabeça dos educadores e gerou consequências nas redes escolares oficiais que era organizadas na forma tradicional:

Cumprasse assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado (SAVIANI, 2018, p.64).

A disputa pelo poder no Brasil era intensa, influenciada pelas correntes de pensamento da época, ora promovendo justiça social, ora conservadoras. A Constituição de 1934 trouxe vitórias para a educação nacional, mas logo em seguida a Constituição de 1937 retrocedia os avanços. O segundo texto legal voltava a considerar a educação como “solução da questão social” e forma de combate à “subversão ideológica” (Leite & Giorgi, 2004,

p.311). Em 1938 é criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, para produzir dados sobre a educação no país, e a União cria o primeiro fundo para colaborar financeiramente com os estados para criar e manter escolas. A cooperação com o empresariado surge devido à própria necessidade destes que é a preparação da mão de obra, uma forma de ensino técnica e acrítica.

Com a queda de Vargas em 1945, iniciou-se um período de populismo, com maior participação das massas no governo e a modernização do país. Há um grande crescimento da indústria, desenvolvendo consequentemente os sistemas de energia, transporte educação. “O fortalecimento das camadas médias e do proletariado nos centros urbanos, o início do processo de industrialização e o crescimento de um setor de serviços apontam para um modelo que espera da educação um novo papel” (Leite & Giorgi, 2004, p.313). A Constituição Federal de 1946 definiu pela primeira vez a educação como direito de todos, encaminhando a criação da 1º Lei de Diretrizes e Bases da Educação. As discussões que antecederam a elaboração dessa lei causaram tanto embate entre instituições particulares e públicas que acabou sendo promulgada apenas em 1961.

O desenvolvimento da indústria gerou consequências no campo educacional. De um lado surgiram tentativas de uma educação popular, como as teorias de Paulo Freire e Freinet, e de outro, surgiu um modelo de educação que de certa forma assemelhava-se com a produção fabril: a pedagogia tecnicista. Segundo Saviani (2018), essa pedagogia era inspirada em princípios de produtividade, racionalidade e eficiência, agora o foco não era o professor, tal qual a pedagogia tradicional, nem mesmo o aluno como no escolanovismo, mas agora o foco estava nos meios, no processo de aprendizagem, sua organização, planejamento e objetivos, para garantir a produtividade e eficiência da educação. Para essa pedagogia “cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social” (Saviani, 2018, p.69)

Nesse momento o país se abre para o capital externo, para a construção de grandes obras como usinas de energia, estradas, instalação de montadoras de veículos e indústrias de base. Por um lado, esse investimento era positivo, pois sem o investimento externo de valores e tecnologia, as obras não teriam acontecido com a rapidez que aconteceram. Por outro lado, o país gerava uma dívida com seus credores, abrindo-se à sua influência nas decisões internas. O governo, por sua vez, tornava-se cada vez mais alinhado aos apelos populares, e quando o presidente da época, João Goulart, acenou com a possibilidade da realização de reformas de base o cenário político radicalizou-se, culminando no golpe da deposição do

presidente pela extrema direita, com apoio dos militares e da influência internacional, dando início ao Regime Militar.

O período militar foi um tempo de retorno ao conservadorismo político, fechando-se novamente para a população. Segundo “Decretam-se atos institucionais, o Congresso Nacional é fechado e os partidos políticos são dissolvidos, deputados têm seus mandados cassados, estabelecem-se eleições indiretas para presidentes e governadores, direitos políticos são suspensos e funcionários públicos demitidos (LEITE & GIORGI, 2004,p.311).

No campo educacional surgiram duas leis no período militar, a Lei 5.540/1968, que tratou da reforma do ensino superior, e a Lei 5.692/1971, que tratou do ensino de 1º e 2º graus. Esta segunda lei previa também o oferecimento de cursos profissionalizantes de nível técnico, com objetivo de suprir a necessidade da indústria por mão de obra. Porém, tanto o crescimento das vagas de ensino superior, quanto a oferta de ensino profissionalizante, ocorreram sem planejamento e parâmetros de qualidade, oferecendo formações insuficientes.

O Regime Militar enfraqueceu com o tempo, e a democracia foi retomada. A Constituição de 1988 foi conhecida como Constituição Cidadã, por voltar a garantir direitos suprimidos na ditadura militar. No campo da Educação trouxe novidades como o princípio da gestão democrática no ensino público e o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos

A década de 1980 e 1990, segundo Saviani (2018) foi marcada por políticas educacionais contraditórias, reconhecendo a importância da educação, mas, contudo, reduzindo os investimentos na área. Para compensar as inevitáveis perdas, realizava-se apelos à iniciativa privada e organizações não governamentais. Esse discurso nada tinha de comprometimento com a causa, mas sim, fazia parte da agenda de privatizações que marcaram esses governos, numa tentativa de transmitir a responsabilidade pela educação para o setor privado.

Em 1996 foram promulgadas duas legislações importantes: a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei n. 9.394/96), e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF (Lei n. 9.324), que tratou sobre o financiamento da educação. Dessa forma o Governo Federal assume o compromisso com a educação básica, definindo políticas e tornando-se responsável pelo seu financiamento, descentralizando sua execução para os

estados e municípios. Essas definições trouxeram mudanças reais no cenário educacional brasileiro, pois pela primeira vez na história do Brasil, as classes populares chegam aos bancos escolares, conforme Leite & Giorgi (2004, p. 315), “praticamente a totalidade da população passa a ser atendida na escola.”

Os primeiros 15 anos do século XXI foram marcados pela gestão de Luís Inácio Lula da Silva pelo período de dois mandatos, seguido da gestão de Dilma Roussef pelo período de um mandato e meio, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT). De acordo com Frigotto (2025), embora não tenham realizado reformas de base, evoluíram nas lutas contra desigualdades e inclusão de minorias. Na área da educação trouxeram avanços, discutindo formas de aumentar os investimentos em educação, com um olhar diferenciado para o Ensino Médio

Com o fortalecimento da luta pelo direito das crianças com deficiência, a escola pública passou a incluir crianças com necessidades especiais em maior número. Em 2003 o MEC implementa o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, com foco na formação de gestores e educadores, e em 2015 é criada a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Lei nº 13.146), com mudanças significativas na educação e outras áreas.

A política de Educação Especial constituiu o pacote de medidas do plano de ação que compôs o PDE e alcançou razoável consenso no país, aglutinada pela perspectiva inclusiva compreendida como o acesso, a permanência e a participação dos estudantes vinculados à Educação Especial nas classes comuns na Educação Básica e Superior. A caracterização dessa geração de políticas foi marcada pelo Atendimento Educacional Especializado –AEE, complementar ou suplementar ao ensino na Educação Básica, pela instituição de um equipamento público próprio para essa finalidade –as sala de recursos multifuncionais, por um programa nacional de formação de professores para atuar no AEE, desenvolvido majoritariamente a distância, e pelo estabelecimento de um corpo de professores de Educação Especial efetivos ou temporários nas redes públicas (GARCIA, 2024, p. 43).

Diante das ações dos governos do Partido dos Trabalhadores, a resposta da classe dominante brasileira veio em 2014. Como nos explica Frigotto (2025), inconformados com a derrota do PSDB nas eleições presidenciais e consequente reeleição de Dilma Roussef, a direita e extrema direita uniram-se, e aproveitaram um movimento de luta pelo valor do transporte público, transformando-o num movimento para desestabilizar o governo da Presidenta. Esse movimento evoluiu até finalmente concretizar o golpe com o impeachment de Dilma Roussef em 2016, colocando no poder o vice Michael Temer, alinhado às forças golpistas.

A certeza era de que, feito o trabalho sujo de completar as contrarreformas neoliberais, voltariam ao poder na eleição de 2018. E o trabalho sujo foi célere. Congelamento por vinte anos de novos investimentos na esfera pública, única que pode garantir os direitos universais básicos. E de forma imediata, apenas um mês após o golpe, a contrarreforma do Ensino Médio pela Medida Provisória nº746, de 22 de setembro de 2016, que posteriormente se converteu na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (FRIGOTTO, 2025, p. 27).

Conforme nos explica esse autor, o plano golpista era manter-se no poder até 2018, quando a direita provavelmente ganharia as eleições.

Mas o erro de cálculo dos golpistas acabou por entregar o governo a forças de extrema direita, sob a presidência de Jair Messias Bolsonaro. Um capitão de cultura tosca, aposentado precocemente no Exército por seu comportamento incompatível com esta instituição e defensor da ditadura empresarial militar de 1964 e de seus métodos de tortura e eliminação física. Um governo que estabeleceu uma simbiose das teses fundamentalistas de extrema direita na economia e na política com o fundamentalismo religioso. Um amálgama que junta posturas racistas, misóginas, homofóbicas, com cultura ao ódio dos adversários e política agressiva de liberação de armas com incentivo à expansão do capital em terras indígenas (FRIGOTTO, 2025, p. 28).

Frigotto, (2025) nos ajuda a fazer uma análise sobre esse período, juntamente com a vivência que tivemos dessa época. Em 2020 e 2021 ocorreu o fenômeno mundial da pandemia de COVID-19 e o governo de Bolsonaro manipulou milhares de pessoas através de notícias falsas para desacreditarem na ciência, nas vacinas. Trouxe retrocessos às discussões sobre diversidade utilizando argumentos religiosos. Fomentou dúvidas sobre o processo eleitoral, fazendo seus eleitores acreditar na manipulação das urnas caso ele não fosse reeleito. Na área da educação, o governo de Bolsonaro foi marcado pelas críticas à chamada “doutrinação ideológica” que segundo o presidente era realizada dentro da escola por professores de esquerda. A ideologia do Bolsonarismo adotou as teses do Movimento Escola sem Partido, como se o próprio ato de ensinar não fosse por si mesmo um ato político.

O ponto mais nefasto se expressou pela censura ao livro didático eliminando temas que deveriam ser o centro do caráter educativo da escola. O que a política oficial do livro didático do Bolsonarismo buscou foi apagar a memória de análises da escravidão, do racismo, das ditaduras, das injustiças, do feminicídio e misoginia, da degradação ambiental, da matança dos povos originários e da imoralidade da concentração de riqueza e renda e sua contrapartida da pobreza ou miséria da maioria. (FRIGOTTO, 2025, p. 29)

Em 2023 Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), volta ao poder através das eleições diretas, porém tem sua atuação marcada pela oposição estridente no Congresso Nacional e entre a própria população. As forças que apoiam a extrema direita permanecem ativas e em grande quantidade. O desafio, nesse contexto, é resistir para romper esse avanço conservador, para que nas próximas eleições não haja novo retrocesso, tanto no campo educacional, quanto em outras áreas.

3.3 A escola pública que existe hoje

Atualmente a educação é considerada um direito de todos, e dever do Estado, de acordo com a Constituição Brasileira de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, (Lei nº 9.394/96), em complemento com a Lei 12.915/2013, tornou escolarização obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Com base nos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2024), a taxa líquida de matrícula no ensino fundamental em 2023, é de 94,6% para a faixa etária de 6 a 14 anos, um número bem próximo da universalização. Esses dados nos mostram que os filhos da classe trabalhadora e os pobres em geral finalmente têm acesso à escola pública, entre eles, os povos remanescentes das comunidades quilombolas, indígenas e assentamentos.

Essa escola encontra-se cada vez mais inclusiva, atendendo também os alunos com deficiência, que também foram historicamente excluídos do direito à educação. De acordo com o Censo escolar de 2023 (Ministério da Educação, 2023) houve um aumento de 17,2% nas matrículas da educação especial entre 2023 e 2024, atingindo 2,1% dos alunos. Estão incluídos nas classes comuns 95,7% dos alunos com deficiência na faixa etária de 4 a 17 anos. Ainda de acordo com esses dados, entre o público alvo da inclusão escolar, a maioria dos estudantes, 53,7% do total, têm deficiência intelectual, seguidos por crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA).

Com a análise dos dados históricos, e com os dados que temos hoje, observamos que a escola pública abriu suas portas para toda essa população, gerando um avanço nunca antes visto na história educacional do Brasil. Esse crescimento nas matrículas, entretanto, não foi acompanhado do investimento necessário na construção de mais escolas, na criação de espaços adequados, na capacitação, contratação e valorização dos professores, entre

outras necessidades, e dessa forma gerou muitos desafios. Mesmo assim, não devemos alimentar discursos de que a escola perdeu qualidade ao ser democratizada.

Percebe-se que intelectuais, pesquisadores, pessoas em geral, a comunidade e os meios de comunicação costumam emitir muitas críticas negativas à escola, principalmente contra a escola pública, como se o processo de democratização do ensino o tivesse lançado numa crise. É preciso, portanto, analisar, avaliar e refletir sobre esses juízos negativos, tentar compreendê-los e ressignificá-los, para que possamos entender o verdadeiro sentido da escola pública e do papel do professor nos dias de hoje. Se a escola que antes não era para todos abriu suas portas para aqueles que a ela não tinham acesso, temos, então, uma nova clientela e novas necessidades a serem atendidas (LEITE, 2011, p.29).

A realidade é que a escola hoje “ganhou qualidade, uma vez que se abriu tendencialmente à totalidade da população” (Beisig, apud Leite, 2011, p. 28), pois segundo esse autor, não se pode pensar em qualidade de ensino de um país em termos que não sejam também quantitativos. Sobre o sentido de qualidade de ensino, esse autor nos explica:

a qualidade de ensino na perspectiva de uma educação pública não é a formação de uma elite socioeconômica, mas a democratização do acesso aos bens culturais comuns que se encarnam nas disciplinas, saberes e valores da instituição escolar. É na busca por essa articulação entre a abertura da escola pública a todos os segmentos da população, a melhoria do rendimento escolar e a democratização das relações nas instituições escolares. (BEISIEGEL, 2006)

Dessa forma precisamos aceitar e acolher o público que está hoje na escola, direcionar o trabalho às suas necessidades, buscar os meios e estratégias que venham de encontro aos seus interesses, respeitando suas limitações, porém, buscando superá-las. Segundo Leite & Giorgi (2004, p.136), o novo público da escola necessita que os educadores assumam “novas características organizacionais e pedagógicas frente às atuais demandas oriundas do processo de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico”.

Mesmo que haja avanços, precisamos considerar que fazer parte da escola pública não é estar apenas matriculado ou mesmo frequentando as aulas. Fazer parte da escola pública é um conjunto de subjetividades que compõe a experiência escolar e o efetivo desenvolvimento humano. Diversas políticas públicas foram criadas para garantir a frequência e o bom desempenho escolar, como a concessão de benefícios sociais vinculados à frequência escolar e o oferecimento de alimentação durante o período de aulas. Mas a verdade, infelizmente, é que ainda existem inúmeras barreiras que impedem uma parcela significativa dos alunos de aprender mesmo estando dentro da escola.

A escola pública, que teve sua origem no pensamento liberal clássico, hoje vive sob os efeitos do pensamento neoliberal, que traz para o campo educacional a lógica da economia de mercado. De acordo com Fusari, Almeida, Pimenta, (2024), essas relações de poder impõem à escola a lógica de produtividade ao mínimo custo possível, precarizando os espaços e o salário dos educadores e trabalhadores da educação. O pensamento neoliberal favorece políticas de descentralização da gestão política e financeira das escolas e a centralização da avaliação dos sistemas escolares. Essas avaliações externas são cada vez mais constantes nas escolas, e frequentemente têm seus resultados vinculados ao oferecimento de verbas e incentivos. Uma avaliação negativa geralmente torna a instituição malvista e pode trazer intervenções de controle.

Um efeito perverso gerado por essa mudança é que as escolas passam a deixar de lado seu compromisso com a comunidade escolar, passando a seguir diretrizes para provar a qualidade através das notas dessas avaliações externas. Com efeito, a escola:

Passou a ter seu conceito definido por meio das avaliações externas, que se configuraram como eficientes formas de esvaziamento e controle sobre sua ação pedagógica e, especialmente, do currículo. Isso resultou na sua responsabilização pelo rendimento de seus alunos, sem que se levasse em consideração o conjunto de fatores intervenientes nos processos de ensino-aprendizagem. De instituição formadora, foi induzida a se transfigurar em espaço de treinamento para que seus alunos alcancem bons índices em exames como PISA, SAEB e outros. (FUSARI, ALMEIDA, PIMENTA, 2024, p.40)

A escola pública, que poderia estar oferecendo uma educação crítica e emancipadora para os filhos da classe trabalhadora, fica concentrada em treinar os alunos para essas avaliações, mesmo porque as instituições precisam muito das verbas que serão distribuídas através delas. Ao fim da escolarização, os alunos olham para trás e percebem que não viveram experiências com sentido na vida escolar, não passaram por nenhuma transformação subjetiva, ficaram apenas tentando tirar notas nessas provas, uma atrás da outra, numa experiência vazia e sem sentido. Ao tornar-se adultos, acabam, na melhor das possibilidades, reproduzindo sua própria condição social, revelando assim outra faceta cruel do pensamento neoliberal, que é a meritocracia, na qual as conquistas são vistas como resultado do esforço individual de cada um. Se o aluno não teve bons resultados na vida escolar, ou se não conseguiu ter acesso a um bom emprego é porque não se “esforçou” o suficiente. Assim ficam novamente legitimadas as condições impostas pela ordem social historicamente construída.

A diminuição do financiamento público também traz um efeito drástico para a qualidade da educação. A escola é obrigada a fazer uma racionalização de gastos muito grande e não raras vezes precisa buscar financiamento com promoções, convênios ou parcerias com o setor privado. Muitas vezes os professores acabam comprando materiais para o trabalho com seu próprio salário. A desvalorização do professor, de sua carreira e de suas condições salariais também fazem parte do projeto neoliberal, pois o objetivo de mercado é ter o trabalhador ao menor custo possível, executando tarefas sem refletir profundamente sobre elas, o que descaracteriza profundamente a atuação do professor e o papel humanizador da educação.

Para Fusari, Almeida e Pimenta, (2024), a escola pública no contexto neoliberal é uma instituição sob ataque.

Tamanho esforço para desprestigiar a escola pública só pode ser compreendido no bojo do movimento reacionário pautado na destruição dos direitos sociais, econômicos, políticos e culturais, nos ataques às instituições democráticas, na destruição da ciência, todas ações desqualificadoras da política de Estado, na mentira como sustentáculo da gestão pública, na repressão como canal para um falso equilíbrio social – tudo isso em busca da imposição da lógica econômica neoliberal como baliza para a organização da sociedades (FUSARI, ALMEIDA, PIMENTA, 2024, p. 42).

Frigotto (2025) aprofunda essa concepção de crise da educação como um projeto.

Ao mesmo tempo em que hoje a escola que temos é seguramente mais inclusiva do que a escola que outrora tivemos, há muitos enfrentamentos com os quais os educadores precisam lidar. A crise na educação pode ser vista a partir do descaso histórico com que as camadas dominantes trataram a temática da educação. A crise na educação pode, entretanto, ser vista ela mesma como um projeto (FRIGOTTO, 2025 p. 6).

Para esse autor, a educação há tempos é proclamada pelas plataformas políticas como prioridade e um direito, uma espécie de “galinha dos ovos de ouro” para avançar a democracia e o desenvolvimento econômico do país. porém, a realidade desmente as plataformas políticas, “tanto pela fraca qualidade no Ensino Básico quanto pelo número de jovens que deveriam estar na escola e não estão e pela desvalorização e condições do trabalho dos docentes e demais trabalhadores” (Frigotto, 2025, p. 15). Isso significa que a classe dominante tem um projeto de poder e dominação para manter sua condição, e para

isso tem interesse em que a educação seja negada a muitos jovens, e se oferecida, que seja com pouca qualidade.

É dentro deste contexto que, pela densa e vasta obra de Florestan Fernandes, podemos entender de onde viemos e o que nos trouxe até aqui como sociedade de capitalismo tardio e dependente, situando a educação como nosso maior dilema como nação. Seu livro *O desafio educacional* (Fernandes, 2020), que teve a honra de fazer a apresentação da segunda edição, situa a educação como o mais grave dilema da sociedade brasileira. A sua negação é para ele tão ou mais grave que a fome e a miséria, pois nega aos miseráveis os meios de tomar consciência de quem os explora e organizar-se para alterar sua condição (FRIGOTTO, 2025, p. 16).

Contudo, a escola alinhada aos interesses neoliberais não tem sentido para as crianças e jovens, sobretudo as crianças e jovens provenientes da classe trabalhadora e marginalizada. Sob os princípios do neoliberalismo a escola torna-se um local obrigatório, sem qualidade, feio, sucateado e que não gera transformação social. Essa escola pública vista como uma instituição sem qualidade, precária e sem perspectiva de melhora, presta-se a defender ideologias de que a escola não tem mais jeito, e que a única solução seria fechar suas portas ou render-se às maravilhas duvidosas prometidas pela privatização do ensino.

Concordamos com Fusari, Almeida e Pimenta (2023) quando afirmam que a escola pública precisa resistir às investidas cada vez mais violentas do pensamento neoliberal tonando-se um espaço de garantia de direitos para as crianças, filhos dos trabalhadores e para os pobres em geral. A função social da escola é, portanto, acolher e incluir as crianças provenientes de famílias historicamente excluídas do contexto escolar, que muitas vezes viviam e vivem à margem da sociedade, instrumentá-los para que possam transformar sua condição, lutando também contra as desigualdades e contradições da sociedade, no intuito de superá-la.

A verdadeira escola que promove a inclusão social, segundo Leite (2011, p.30) é aquela que proporciona “uma consciência cidadã que lhes assegure condições para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo”, dessa forma, a função social da escola também é ser uma escola que “realmente provoque mudanças, que supere as desigualdades, que transforme o contexto social.” (Leite, 2011, p.31). Nessa mesma perspectiva:

Tendo a responsabilidade de ensinar sistematicamente os conhecimentos historicamente situados, analisando-os criticamente, seu papel é o de assegurar a crianças e jovens a apropriação da produção humana, sua

inserção como cidadãos/cidadãs na(s) cultura(s) onde vivem e a compreensão do mundo em seus avanços e em seus problemas civilizatórios, que ora possibilita e ora sonega a humanização. Analisar as raízes dos problemas que geram as desigualdades, de modo que proponham formas de superação e emancipação humana e social é a finalidade da educação escolar (FUSARI, ALMEIDA, PIMENTA, 2023, p. 31).

Para cumprir essa função social de educar e humanizar os filhos da classe trabalhadora e os pobres em geral, é necessário que a escola não se esvazie do que é sua especificidade, que é o ensino dos conhecimentos social e historicamente produzidos pela humanidade. Sobre isso:

Os conhecimentos são chaves para se ler o mundo. Se se sonegam os conhecimentos, impede-se que os estudantes tenham consciência de si e do mundo (de seus problemas); portanto, impede-se que consigam contribuir para transformar as condições de opressão, de desigualdade (Fusari, Almeida, Pimenta, 2024, p. 33).

Para esses autores, enfim, a escola pública precisa cumprir seu papel de socializar os conhecimentos construídos pela humanidade, desenvolvendo homens e mulheres que sejam capazes de pesquisar e avançar nessa construção de conhecimento e também refletir criticamente sobre as contradições da sociedade capitalista em busca de sua superação, tornando-se assim sujeitos na história.

Na condição de professoras e pesquisadoras em educação, defendemos uma escola pública que atenda a todos, oferecendo educação de qualidade, crítica, emancipadora, para que os filhos dos trabalhadores e pobres em geral tenham condições de transformar sua situação, refletir sobre a sociedade, resistir e lutar, contra as desigualdades sociais impostas pela sociedade capitalista e o neoliberalismo. Ainda ficam os questionamentos, de como a escola poderia resistir às investidas cada vez mais violentas do pensamento neoliberal e dos movimentos de privatização? Como a escola pode ser espaço de garantia de direitos para a classe trabalhadora, se encontra-se dentro de uma sociedade que possivelmente tem a desvalorização da escola como um projeto? Como a atuação do professor e dos demais profissionais da educação pode resistir a essas pressões oferecendo uma educação crítica e emancipadora?

Como estamos em tempos de grandes mudanças, políticas e estruturais, para Nóvoa (2022), considerando o avanço das ciências, da era digital, muitos alimentam visões “fantásticas” de um futuro sem escolas e sem professores. “As escolas seriam substituídas

por diferentes actividades e situações de aprendizagem, em casa e noutros lugares, através de momentos presenciais e virtuais” (Novoa, 2022,p.6). Nessa perspectiva, os professores seriam substituídos por dispositivos tecnológicos, orientados pela inteligência artificial e pelo avanço do conhecimento sobre o cérebro e suas características.

Porém, as experiências novas da humanidade, como podemos citar recentemente a experiência da pandemia e do ensino remoto, confirmam que a escola pública e a figura do professor ainda são insubstituíveis. O fato é que a educação “implica uma relação humana marcada pelo imprevisto, pelas vivências e pelas emoções, implica um encontro entre professores e alunos mediado pelo conhecimento e pela cultura” (Novoa, 2022,p.6). Por isso é importante proteger, transformar e valorizar as escolas e os professores.

Proteger... porque as escolas são lugares únicos de aprendizagem e de socialização, de encontro e de trabalho, de relação humana, e precisam de ser protegidas para que os seres humanos se eduquem uns aos outros.

Transformar... porque as escolas precisam de mudanças profundas, nos seus modelos de organização e de funcionamento, nos seus ambientes educativos, para que alunos e professores, possam construir juntos processos de aprendizagem e de educação.

Valorizar... porque as escolas são espaços imprescindíveis para a formação das novas gerações e nada substitui o trabalho de um bom professor, de uma boa professora, na capacidade de juntar o saber e o sentir, o conhecimento e as emoções, a cultura e as histórias pessoais (NÓVOA, 2022, p. 6).

Dessa forma, embora a organização da escola pública dê sinais de inadequação para as gerações que estão chegando, ela ainda é espaço de junção de pessoas com o objetivo de educar-se uns aos outros. Nesse contexto, as dificuldades encontradas no processo também são fontes de aprendizado, e a diversidade que a escola pública apresenta é enriquecedora, pois reflete a própria sociedade com suas desigualdades e contradições. Por fim, através da dimensão política da escola, oferecendo uma educação emancipadora, essa instituição pode permitir que os filhos da classe trabalhadora e os pobres em geral tomem consciência de quem os explora, agindo para modificar essa situação.

Este cenário cheio de contradições e desafios, é o local de trabalho no qual o professor do ensino fundamental está inserido. A escola pública é um dos poucos espaços que podem produzir transformação social, mas pode também ser apenas mais uma instituição excludente e de reprodução da ideologia dominante. A atuação dos professores não pode sozinha garantir a mudança do panorama educacional e social, porém, pode trazer

importantes avanços nesse sentido, especialmente se for considerada em sua dimensão coletiva e política, com comprometimento social. Vamos agora analisar com mais detalhes essa profissão tão importante.

4. OS PROFESSORES NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

No capítulo anterior realizamos uma breve análise da Escola Pública, seu contexto histórico e social, e sua importância para a classe trabalhadora e os pobres em geral. Compreendemos que a escola pública pode ser, ao mesmo tempo, instrumento de consolidação e reprodução da sociedade capitalista com suas injustiças, mas, contraditoriamente, pode ser instrumento de transformação, fazendo com que os filhos da classe trabalhadora aprendam a lutar contra a desigualdade e pela superação da ordem social imposta. Logicamente a escola não pode evitar as influências recebidas da sociedade, nem pode isoladamente resolver os problemas sociais, mas tem a possibilidade de questionar a realidade através de uma educação crítica e emancipadora.

Neste cenário complexo em que a instituição escolar se encontra, o eixo essencial que pode garantir a qualidade da educação e o compromisso com a classe trabalhadora é a atuação do professor.

Para se redefinir o sentido da escola e assegurar que ela tenha a qualidade que os alunos, os pais e a sociedade desejam, há que se levar a sério a idéia, muito presente nos debates, mas não na ação, de que é preciso investir na melhoria da formação dos professores e das condições em que eles exercem sua profissão. Ou seja, é preciso colocar o professor e o seu trabalho no centro das atenções. Também é necessário se ter claro que isso só será prioridade se toda a sociedade acreditar que esse é o caminho para melhorar a qualidade de vida e para construir formas mais solidárias de relacionamento social (ALMEIDA, 2004, p.166).

O professor, portanto, é o elemento central para que a escola pública se torne um espaço de luta contra as desigualdades sociais. E por este motivo é o sujeito de análise deste capítulo. Durante o decorrer deste capítulo, buscaremos explicitar os seguintes pontos: Como o professor pode desenvolver a consciência da dimensão política de seu trabalho e posicionar-se criticamente? Qual é o seu papel e qual o sentido de sua atuação em sala de aula? Como o professor pode oferecer uma educação de qualidade e garantir o compromisso com a classe trabalhadora em meio aos desafios de sua profissão?

4.1 – A consciência da dimensão política do trabalho do professor

Vimos no capítulo anterior que a sociedade capitalista clássica era formada por duas classes sociais fundamentais, a burguesia e o proletariado, segundo Silveira (1995, p.22) antagônicas entre si e com interesses irreconciliáveis. Existe entre elas uma desigualdade profunda, que não se trata de algo remediável ou passageiro, mas sim uma característica estrutural da organização capitalista. Os ricos ficarão mais ricos com a posse dos meios de produção e a exploração do trabalho, e os pobres cada vez mais pobres.

Embora os estudos sobre a sociedade capitalista e luta de classes sejam muito conhecidos na academia, inclusive já mencionados no capítulo anterior, muitos professores não tiveram uma formação crítica e emancipadora, podendo simplesmente desconhecer esses conceitos. Em minha própria trajetória pessoal como professora, tomei consciência dessas questões apenas no ensino superior, ao frequentar o curso de Graduação em Pedagogia. O ensino superior de qualidade que cursei me apresentou uma visão sociológica e possibilitou o desenvolvimento de análises críticas sobre a sociedade em que estamos inseridos. Nem todos educadores, contudo, têm acesso a formações de qualidade, que possibilitem a reflexão e análise das características excludentes da ordem social, com a expectativa de um dia superá-las.

O fato é que a própria organização capitalista é arquitetada de forma a favorecer essa visão alienada, de que a sociedade de consumo é a única forma possível e desejável de se viver em sociedade. Por vezes chegamos a acreditar que com nosso esforço pessoal conseguiremos mudar nossa condição de trabalhadores explorados. Ao tomar consciência das características da organização social, descobrimos que o trabalho não enriquece o trabalhador, mas sim, através da exploração do trabalho, a própria classe dominante fica a cada dia mais rica e conseqüentemente com mais poder. Enfim, sigo tecendo essas considerações porque precisamos reconhecer que muitos professores trabalham de forma alienada, sem tomar consciência dessas questões que nos cercam. Precisamos também reconhecer nosso próprio nível de alienação por estarmos inseridos nessa mesma sociedade, mesmo que tenhamos certo conhecimento sobre ela.

A alienação, para Freire (1994) é algo produzido pela própria sociedade, vista como um obstáculo ao processo de conscientização, impedindo que o oprimido compreenda sua situação de opressão e sua capacidade de transformação. Segundo esse autor, a alienação se manifesta na relação entre opressor e oprimido, na qual o opressor busca manter a situação

de dominação e o oprimido tende a internalizar os valores do opressor. “E quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos.” (Freire, 1994, p.80)

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada “classe superior (FREIRE, 1994, p. 28).

Trazendo essa discussão para o campo da educação, Freire (1994) fala sobre a concepção alienante de educação bancária, que considera o aluno como um receptáculo vazio onde o professor deve depositar o conhecimento. Segundo esse autor essa concepção de educação seria justamente o contrário de uma educação libertadora, pois não produz transformação, não traz consciência, não considera a realidade do aluno e os conhecimentos que ele traz consigo, nem tampouco analisa os conteúdos criticamente, ou sob a ótica do oprimido.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca (FREIRE, 1994, p. 33-34).

Portanto, o primeiro passo para o professor posicionar-se criticamente é ter consciência sobre a sociedade em que vive, sobre a divisão e a luta de classes, que gera desigualdades, injustiças e alienação, e sobre a necessidade de ter uma prática que possibilite o ensino dos conteúdos a partir de uma educação crítica e emancipadora. Ao ampliar sua consciência, o docente pode reconhecer-se na classe a que pertence, para compreender melhor de que ponto está partindo, e poder lutar por si mesmo e por sua classe social. Para Silveira (1995, p. 22) as discussões sobre o conhecimento da sociedade em que vivemos e das implicações da dimensão política no trabalho do educador são de “fundamental importância para que o trabalho do educador seja, de fato, consciente e crítico”.

No caso do professor, pode ser que ele seja um funcionário público, ou então pode trabalhar em mais que uma escola, e com seu salário conseguir até mesmo financiar uma casa, ou um automóvel. Dessa forma ele pode ter certa dificuldade em se identificar com o

aluno empobrecido que chega na escola com fome porque não teve almoço em casa, ou chega de chinelos de dedo porque não tem um tênis. Porém, ao ter consciência sobre a luta de classes e os modos de opressão da sociedade capitalista, o professor consegue compreender que ele e o aluno são subdivisões da mesma classe oprimida, que precisa vender sua força de trabalho para produzir sua existência.

Então, na posição de educadores, precisamos refletir: com qual classe estamos comprometidos? A serviço de quem estamos trabalhando? Para Silveira (1995, p. 22-23), “qualquer que seja nossa posição a esse respeito, seja ela consciente ou não, uma coisa parece certa: a neutralidade é impossível”, ou seja, se não estamos comprometidos com nossa própria classe social, automaticamente estamos trabalhando a favor de interesses antagônicos aos nossos.

Mesmo aqueles que pretendem que a sua responsabilidade se restrinja apenas e tão somente ao exercício “puro” e simples de sua atividade profissional e que julgam não ter nada a ver com o conflito entre as classes sociais, mesmo estes, estão assumindo uma posição determinada, na medida em que, com sua aparente abstenção, contribuem para que a situação permaneça como está. Ora, isso favorece os interesses da classe dominante, e portanto, está bem longe de ser uma postura de neutralidade (SILVEIRA, 1995, p. 23).

Mesmo que não se diga diretamente, ou até que não se tenha consciência disso, existe sempre uma força política no ato educativo. Nas palavras de (Silveira, 1995, p.23) “É nesse sentido que se pode afirmar que o trabalho pedagógico tem sempre uma dimensão política, independentemente da vontade do professor” Da mesma forma, para Freire (1982), antes de planejar sua aula, o professor sempre deve refletir, questionando a si mesmo:

a gente ainda tem que perguntar em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam à confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação, enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político (FREIRE, 1982, p.97).

Ao tratar da dimensão política da educação, Freire (2002, p. 42), ainda nos ensina que a “leitura do mundo” precede sempre a “leitura da palavra”, o que implica que o conhecimento do mundo deve preceder e orientar todos outros conhecimentos. Nesse sentido, concordamos com Airolde (2022), quando nos diz que:

Frente a essa conjuntura político-ideológica e social-econômica, o professor é desafiado a assumir um posicionamento político, adotando práticas docentes que neguem a educação de concepção bancária ou a educação com base apenas no tecnicismo, cujo objetivo é formar mão de obra barata para atender às demandas do mercado, alienando e submetendo as classes populares. Essa educação serve às estruturas dominantes e aos interesses de sua classe social, que procura controlá-la e fazer dela um instrumento de domínio ideológico, enquanto mais uma mercadoria a ser vendida no mercado capitalista (AIROLDE, 2022. P. 86).

Por fim, se o professor agir de forma ingênua, sem consciência política, não vai gerar transformação. Se o educador se iludir com o discurso da neutralidade, ou com os conceitos neoliberais de qualidade, estará ele a serviço da classe dominante. Porém, quando o professor se torna consciente da dimensão política da educação, poderá se posicionar ao lado de sua classe social e oferecer uma educação crítica, emancipadora, e repleta de intencionalidade. Airolde (2022), inspirado em Freire (1996) nos traz detalhes de como deve ser essa atuação:

Cabe ao professor, segundo Freire (1996), assumir uma postura de inquietude diante das injustiças da sociedade, bem como ter curiosidade e desejo de pesquisar e buscar uma boa formação, para que, assim, possa construir, transmitir, receber, de forma democrática, participativa e com qualidade o conhecimento. Este que será constituído não apenas com base nos currículos e/ou conteúdos determinados pelas instituições educacionais, mas a partir do contexto do aluno, considerando as suas demandas e necessidades. Conhecimento este que irá além da repetição e/ou técnica, valorizando o caráter formador do ato de ensinar, numa postura ética e também estética do professor, numa atuação coletiva e democrática que possibilite o novo, o diferente ou o divergente em relação ao que se vê na grande maioria das escolas públicas e privadas (AIROLDE, 2022, p. 85).

Dessa forma, mesmo que o professor não possa, sozinho, mudar determinadas realidades, ele não deve conformar-se a elas, como se as desigualdades impostas pela sociedade fossem algo natural. Pelo contrário, ele deve buscar coletivamente formas de resistir e lutar contra elas, compreendendo que o próprio ato de ensinar, por ser um ato político, é também uma forma de luta social.

4.2 – O papel do professor e o sentido da atuação docente

Seguindo nossa discussão, vimos no capítulo anterior que a escola foi democratizada no fim do século XX e início do século XXI e abriu-se para todos os setores da população. Crianças pertencentes às classes historicamente excluídas, agora estão nos bancos escolares, e têm o direito de receber um ensino de qualidade para que possam lutar

contra a injustiça do passado. Como nos explica Almeida (2004), a grande diversidade que tomou conta da escola é um grande desafio para os professores, que precisam trabalhar com crianças de origens muito diferentes, com pontos de partida diversos, além de conviver com questões delicadas que provêm da própria situação social dos bairros menos privilegiados. Para Almeida (2004, p. 167), por conta dessas grandes mudanças, a escola “não tem mais clareza a respeito dos objetivos e dos valores com os quais deve trabalhar. E por força de interesses diversos, os professores passaram a ser apontados como responsáveis pelas deficiências presentes na escola”.

Seguindo a mesma linha de pensamento:

É nesse contexto de complexidade das novas atribuições da escola que os professores desenvolvem seu trabalho e é a partir dessa perspectiva que são cobrados por toda sociedade. Muitas vezes são responsabilizados pelos fracassos e insucessos da escola e do sistema de ensino, como resultado de uma análise aligeirada, pontual e linear da situação educacional de nosso país, que não considera as fragilidades do sistema educacional, as precárias condições de trabalho do profissional docente e dos problemas referentes à sua formação inicial (LEITE, 2011, p. 32).

Quando a sociedade cobra pela qualidade da escola pública, embora a responsabilidade seja compartilhada entre sociedade, governantes, gestores e a escola em si, essa cobrança recai principalmente sobre os professores, o que gera frustração por não conseguir dar conta de tudo que lhe é imposto como seu papel. Muitas vezes o problema que apresenta-se ali dentro da escola é um problema da própria sociedade, como a violência, a subnutrição, as diversas formas de dificuldades de aprendizado, a falta de apoio dos pais, a desigualdade material entre os alunos, que se expressa na falta de roupas, calçados ou materiais escolares, e mais uma infinidade de questões que invadem a escola. Mas o professor sente-se na obrigação de “resolver” essa situação ali no âmbito da sua sala de aula, e inclusive é cobrado institucionalmente por isso, como se fosse possível resolver essas questões em sala de aula, como se fosse um problema da escola pública, ou ainda mais desalentador, como se fosse um problema pessoal do professor.

[...] verifica-se uma diminuição das responsabilidades educativas de outros agentes sociais, especialmente da família, e um aumento das exigências com relação ao professor, que além de ensinar de maneira competente, deve ser facilitador da aprendizagem, organizador de atividades coletivas, orientador psicológico, social e sexual, além de dar atenção aos alunos com necessidades especiais integrados na sala de aula, já que essa integração está cada vez mais presente em nossas redes de ensino. E para fazer tudo isso, ele continua tendo a mesma formação, que basicamente não se alterou, e que não o prepara para

enfrentar os conflitos e os desafios das situações presentes nas escolas (ALMEIDA, 2004, p. 168).

Como abordado por essa autora nessa citação, uma das novas exigências do contexto contemporâneo com relação ao professor está ligada às crianças com necessidades especiais. As Políticas de Educação Inclusiva garantiram o acesso à escola a uma população historicamente excluída, as crianças e jovens com deficiência. A presença desse público na escola também enriquece os processos educacionais, pois coloca as crianças em contato com a diversidade da própria sociedade, diminuindo o preconceito estrutural e promovendo a cooperação entre os alunos. Precisamos considerar nesse ponto, também, as crianças que, embora não tenham deficiências detectáveis, ou síndromes já conhecidas, chegam na escola com diversas formas de dificuldades de aprendizado, e não conseguem se desenvolver ou aprender adequadamente. Entre outros casos são crianças frutos da exclusão social, do abandono parental, do abuso de bebidas e drogas, e da falta de condições mínimas de sobrevivência.

Para o professor, é um desafio gigantesco oferecer uma educação de qualidade a esses alunos. O docente precisa refletir e decidir, em cada caso e em cada situação, se deve utilizar a mesma abordagem que a oferecida para os demais alunos, se cada conteúdo vai fazer sentido para cada criança, se é necessário adaptar atividades, se é importante fazer atividades complementares, se é necessário um plano individualizado, materiais de apoio, professores auxiliares, cuidadores, entre diversas outras questões pertinentes. E quando são utilizados todos recursos e estratégias possíveis, e a criança parece não evoluir, é fator de muita ansiedade e frustração para o docente.

Precisamos considerar também que as tentativas do professor de realizar um trabalho inclusivo chocam-se novamente com a própria natureza da organização social capitalista, que segundo Almeida (2004, 167), é orientada pela “lógica da exclusão daqueles que não se enquadram nos padrões ditados pelo chamado *mercado*”. Em minha atuação docente, sentia uma eterna dúvida se o que eu estava fazendo estava realmente incluindo a criança com dificuldades de aprendizagem ou contribuindo para sua exclusão, pois cada dificuldade tem suas particularidades, e no caso concreto, cada criança é única, e o professor precisa aprender no dia a dia o caminho do aprendizado e do desenvolvimento.

A formação inicial ou mesmo a continuada segue sempre insuficiente para esses casos, e também para outros impasses do dia a dia do profissional da educação. Mesmo que a formação inicial seja de qualidade, que aborde diversas teorias educacionais, bons autores,

e ofereça uma visão crítica, ainda assim o professor tem muito a aprender sobre a sua profissão na prática. Segundo Aguirre (2022) esse aprendizado só será concretizado na relação com seus alunos, com os seus pares, com os pais, com a gestão escolar, ou seja, só se conhece o caminho quando se caminha por ele.

Sobre essa questão, Aguirre (2022) também nos explica que as instituições que oferecem os cursos para professores não “formam” totalmente o docente como se gravassem uma “forma” no profissional. Os cursos fornecem conhecimentos importantes, mas a formação de fato acontece durante o caminhar, em contato com a realidade social e com os outros.

Formación implica, entonces, caminos de câmbios em uno y em los otros. La formación como transformación, em el sentido de construcción de subjetividade em relación com los otros, permite plantear uma mirada del sujeto complejo no como sustrato o esencia, sino como potência que em el encuentro se profundiza (AGUIRRE, 2022, p. 38).

Quando o professor se depara com a prática, percebe que uma série de atribuições está sendo direcionada à escola, para além do ensino e aprendizagem de conteúdos escolares, entre elas: “ensinar os alunos a respeitar e a tolerar as diferenças, a coexistir, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de forma eficaz, e a desenvolver a curiosidade, a autonomia e o rigor intelectual” (Perrenoud, 2000 apud Leite, 2011, p. 30). Essa lista sempre crescente de tarefas e atribuições torna o trabalho dos professores cada vez mais desafiador, porém, não podemos renunciar a nenhuma delas justamente pelo papel social e político da escola pública explicitado anteriormente, de ser um espaço de garantia de direitos a todos, de educação de qualidade e de possibilidade de transformação social da classe trabalhadora.

A realidade que temos hoje é que todas as crianças têm finalmente o direito à educação, e agora estão dentro das escolas e não podem ser deixadas de lado, nem deixadas pra trás. Cumpre então ao professor cumprir o seu papel da melhor forma possível dentro do cenário a apresentado. Quando falamos em papel do professor, seguimos as orientações de Rios (2011), que nos explica que o papel, ou os papéis dos atores sociais tem fundamento no conjunto de hábitos, crenças, ou seja, no *ethos* de uma sociedade. O papel de alguém na sociedade tem a ver com o que se espera desse membro social, seu comportamento desejável, de acordo com a própria organização de vida, trabalho e modo de produção dessa sociedade.

O professor, perante todas funções que a sociedade lhe impõe, deve ser um profissional que participe ativamente dos processos de mudança de seu contexto, de forma

dinâmica e flexível. Para Leite, (2011, p. 33), ele precisa “estar preparado para as dúvidas, para a falta de certezas e para a divergência, assim como para refletir em grupo, buscando regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino.”

Para Almeida (2004) muitos estudos buscam responder qual seria o papel do professor, a partir de várias perspectivas, mas o ponto de unificação entre elas seria:

[...] um professor capaz de desenvolver uma nova forma de relacionamento com seus alunos, preparando-os para entrar em contato com o mundo do conhecimento, de modo a apropriar-se dele, articulando as novas aprendizagens com as anteriores, e a tornar-se um produtor de conhecimentos numa perspectiva interdisciplinar. Uma outra dimensão, também muito valorizada da prática docente, é a capacidade do professor empenhar-se na formação de seus alunos para a democracia, o que requer disposição para uma convivência com eles enquanto pessoas e enquanto cidadãos, contribuindo para que tenham uma melhor inserção em nosso mundo” (ALMEIDA, 2004, P. 171)

Saviani (1999, p. 288), nos explica que “o papel da escola consiste na socialização do saber sistematizado”. E esse saber não é o saber popular, não é o saber parcial, mas sim o conhecimento elaborado, erudito, científico. O professor precisa ter consciência que mesmo entre tantas atribuições que lhe estão sendo delegadas, o ensino dos conhecimentos histórico e socialmente produzidos não deve ficar em segundo plano, pois tratam-se da própria natureza e especificidade do ato educativo. O papel do professor nessa perspectiva seria agir com intencionalidade para que a escola não se esvazie desses conteúdos.

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2015, p. 293).

Silveira (1995, p. 26) acredita que “o verdadeiro papel do educador numa sociedade cuja marca principal é a dominação de uma classe sobre a outra deva ser o de um agente social que se compromete com a transformação dessa sociedade em benefício dos oprimidos”. Esse autor ainda nos explica como deve ocorrer essa ação transformadora:

Com efeito, a função específica do educador é educar, isto é, garantir aos alunos a apropriação do saber que eles não dominam quando chegam na escola. É na medida em que cumpre essa função que o professor se realiza como professor, que ele realiza, por assim dizer, a essências do seu ser enquanto professor. Ora, como

vimos, essa apropriação do saber pelos alunos da classe trabalhadora constitui-se num importante instrumento de luta pela sua libertação (SILVEIRA, 1995, p. 27).

Por fim, para Nóvoa (1999) a escola de hoje precisa de uma metamorfose, ou seja, profundas mudanças, para que seja capaz de atender às crianças de hoje e satisfazer as suas necessidades. Nesse contexto, sobre os professores:

[...] seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas para que tal aconteça é preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhe permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais da vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão (NOVOA, 1999, p. 20).

Com inspiração nos autores citados, podemos então concluir que o papel do professor é educar com intencionalidade, no sentido de garantir que os alunos se apropriem do saber histórico e social produzido pela humanidade, criando condições para que isso aconteça em meio à diversidade que há na escola atualmente. Para isso, ele precisa ser alguém preparado para enfrentar desafios, buscando refletir coletivamente entre seus pares para encontrar caminhos dentre as incertezas, desenvolvendo os relacionamentos, mediando os conflitos, desvelando a realidade e sempre comprometido com a transformação social.

Para cumprir esse papel, o professor necessita de uma formação de qualidade para que tenha acesso às teorias educacionais e possa compreender a realidade da organização social e a importância de sua profissão nos dias de hoje. Para assegurar aos seus alunos o acesso aos conhecimentos e aos conteúdos científicos, o professor necessita que ele mesmo tenha esse domínio, o que demanda estudo e aprimoramento constante. Por fim, existem conhecimentos que só podem ser adquiridos no chão da escola, relativos à prática docente, que serão desenvolvidos no contato com seus alunos e com outros professores. É na prática e na reflexão sobre essa prática que o professor vai encontrar o caminho de sua formação profissional. Esse processo, nas palavras de Freire (p. 38), “é práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

4.3- As condições do trabalho docente e os desafios da profissão

Vimos no capítulo anterior que a Escola Pública é uma instituição em crise, que não está totalmente alinhada às necessidades do público atual, ao mesmo tempo enfrenta ataques

constantes ocasionados pela organização neoliberal e os interesses privatistas. Mas vimos, em contrapartida, que a escola pública continua sendo o principal meio de emancipação e possibilidade de transformação social para a classe trabalhadora e os pobres em geral. A escola segue lutando bravamente contra as desigualdades, injustiças e preconceitos existentes na sociedade, e por isso deve ser valorizada e protegida.

O professor dentro da escola pública é alvo de todas as tensões e responsabilidades que provém da sociedade. Esteve (1991) já denunciava há mais de 30 anos atrás, que a sociedade estava se eximindo de seu papel na educação e criticando o professor como o único culpado pelas mazelas da educação, como se os problemas que invadem a escola não fossem problemas sociais, que precisam de soluções sociais.

Os professores são os primeiros a ser lembrados quando governantes e secretarias de educação discursam sobre a necessidade de melhorar a qualidade da escola, ou quando desejam implementar projetos, ou mesmo quando desejam obter boas notas nas avaliações externas. Contudo, como nos explica Almeida (2004), essa valorização do discurso não se reflete na realidade.

[...] ao mesmo tempo em que vemos uma valorização do seu papel no campo das pesquisas educacionais e também nos projetos e nos discursos políticos, é preciso dizer que o reconhecimento real dessa importância é muito pequeno. Na maioria das vezes, eles são reduzidos a meros executores de ações que os outros definem como inovadoras, exercendo sua ação profissional em situações em que, nem de longe permitem a concretização dos objetivos apontados ainda há pouco e são muito mal pagos pelo trabalho que realizam (ALMEIDA, 2004, p. 171).

Nóvoa (1999) também fala sobre essa ambiguidade entre o discurso e a prática política em relação aos professores:

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (NÓVOA, 1999, p. 13-14).

Embora haja a exaltação no discurso, na prática, essa valorização não se concretiza. Passamos a discutir alguns pontos relacionados a essa questão. O pensamento neoliberal impõe à escola a lógica do mercado, buscando a máxima produtividade a um custo mínimo. Esse pensamento, segundo Almeida (2004) provoca consequências cruéis para a escola pública e para os professores. Para essa autora, o próprio conceito de “educação de

qualidade” é modificado no pensamento neoliberal, passando a significar produzir bastante, em quantidade, fornecer resultados que possam ser mensurados quantitativamente e comparados a outros.

As escolas passam a receber cada vez menos recursos sob um discurso de economia de verbas públicas, e aos poucos vão se tornando sucateadas, sem reposição de materiais necessários. O próprio salário do professor e os possíveis ganhos pela evolução de sua carreira profissional passam a ser vinculados também a essa política de desinvestimento, com verbas cada vez mais limitadas, sem reajustes reais, tornando-se cada vez mais precarizados.

Baixos salários: fruto da política de arrocho expressa a baixa valorização da profissão e faz com que os professores assumam a cada ano um número maior de aulas, exterminando o tempo que seria dedicado às atividades didáticas correlacionadas às aulas e ao estudo, o que tem incidência direta na qualidade do trabalho realizado, bem como na sua vida pessoal (ALMEIDA, 2004, p. 171-172).

Outra característica do pensamento neoliberal na educação que gera a desvalorização docente é considerar o professor como um executor de aulas. As tarefas, lições de casa, livros, slides e vídeos, chegam prontos para que o professor apenas aplique esses materiais nas escolas. Essa concepção considera o professor um funcionário da escola, assim como seria o operário de uma fábrica, que deveria especializar-se em uma função técnica, para que pudesse repeti-la muitas vezes em pouco tempo, aumentando assim a produtividade. Dessa forma, o professor não precisaria pensar para planejar suas aulas, e ainda menos para executá-las, pois as conclusões estariam prontas, as questões já viriam com respostas corretas para que pudessem ser corrigidas, e não haveria assim espaço para reflexões críticas.

O professor, sobre essa perspectiva, segundo Almeida (2004), não teria autonomia nem mesmo para avaliar o aprendizado, pois essa função ficaria a cargo das avaliações externas, que mediriam os alunos pela sua nota e produtividade. Essa visão desvaloriza a profissão docente por considerá-la um mero trabalho repetitivo e sem reflexão, no qual não seria necessária uma formação em ensino superior, bastando um curso técnico.

Conforme já mencionado no capítulo anterior, de acordo com Fusari, Almeida e Pimenta, 2024, p.40) a escola “passou a ter seu conceito definido por meio das avaliações externas, que se configuraram como eficientes formas de esvaziamento e controle sobre sua ação pedagógica e, especialmente, do currículo”. Essas avaliações são também fonte de

ansiedade para o professor, pois não medem o ponto de partida das crianças, não avaliam os esforços da escola e do professor e não consideram a diversidade da sala de aula e as situações subjetivas do processo de ensino e aprendizagem. Existem atualmente incentivos e verbas vinculadas ao bom resultado dessas avaliações, bem como estratégias punitivas e de controle caso as instituições não alcancem as médias desejadas.

A ordem capitalista representada pelo pensamento neoliberal pressiona órgãos internacionais por resultados nessas avaliações, exercendo influência sobre governos federais, estaduais e municipais, que por sua vez pressionam secretarias de educação, que transferem a cobrança aos gestores escolares, e o elo final dessa corrente é o professor, que é cobrado desmedidamente pelos resultados nessas provas, mesmo que seus alunos não tenham condições de corresponder ao esperado. Essa situação gera frustração e em alguns casos até o adoecimento do docente por buscar atingir metas inalcançáveis.

No dia 31 de maio de 2025, o site de notícias Metrôpoles (2025) publicou a seguinte manchete: “PR: professora sofre mal súbito e morre após cobrança dentro de escola”. De acordo com a reportagem, a professora, de 56 anos, lecionava a disciplina de língua portuguesa, e foi chamada para uma reunião com a equipe pedagógica e representantes do Núcleo Regional de Educação, “para prestar esclarecimentos sobre metas da plataforma de redação (*Site Metrôpoles*, 2025). A professora passou mal, desmaiou dentro da sala e faleceu. São sinais claros que não podem mais ser ignorados.

Alguns autores, como Novoa (2022) defendem que a chave para o professor adquirir conhecimentos e práticas para enfrentar as dificuldades e desafios da sua profissão seria a interação com outros professores, e dimensões de trabalhos coletivos. Porém a organização neoliberal do trabalho também interfere nessa instância, ao privilegiar uma atuação cada vez mais individualizada, como nos explica Almeida (2004):

[...] a elevada carga de trabalho semanal, fruto da pauperização e da intensificação do trabalho docente, faz com que os professores atuem de maneira dispersa, trocando de escolas e de classes a todo momento. Não há tempo para a organização do trabalho, para o estudo e muito menos para atuações coletivas, acabando por fortalecer o isolamento dos professores. Eles não têm tempo para o convívio com colegas e para atuar em projetos ou atividades interativas (ALMEIDA, 2004, p. 173).

Para Nóvoa (1999, p. 16), existe “uma grande dificuldade de consolidar práticas de partilha profissional e de colaboração inter-pares”. Segundo esse autor, os professores nunca tiveram tanta fragilidade associativa como existe hoje, tornando-se cada vez mais

individualizados. Torna-se fundamental encontrar espaços de debate, troca e colaboração entre professores.

Essa desvalorização, tanto material quanto social, refletida em baixos salários, precarização da carreira docente, considerando o professor como um executor de tarefas e com o trabalho cada vez mais complexo e individualizado, por um lado desestimula os docentes que estão atuando no presente, e por outro enfraquece o interesse dos jovens pela profissão. Costa (2025), em um artigo publicado recentemente no site ICL Notícias fala sobre a “Falência da profissão do professor.” Segundo esse autor, a profissão docente caminha a passos largos para a falência, devido ao projeto estrutural de desvalorização de quem ensina:

Professores da educação básica seguem mal remunerados, expostos à violência e sem o mínimo de reconhecimento social ou condições materiais adequadas para exercer sua função. Por que, afinal, uma das profissões mais estratégicas para o futuro coletivo é tratada como descartável? Em 2025, mais de 79% dos professores disseram já ter pensado em abandonar a carreira, segundo reportagem da IstoÉ Dinheiro. É alarmante, mas não surpreende. Os motivos? Baixos salários, condições precárias, violência simbólica e física, invisibilidade política. De novo, não são apenas números: são sintomas de um projeto que naturaliza a desvalorização estrutural de quem educa (COSTA, ICL Notícias, 11/04/2025).

Em um relatório atual sobre professores, a UNESCO (2025) trata sobre a escassez de professores na atualidade. Segundo esse documento, “são necessários 44 milhões de professores adicionais para alcançar a educação primária e secundária universal até 2030” (UNESCO, 2025, p. 3). O relatório também “ênfatiza a importância de melhorar as condições de trabalho, aprimorar o desenvolvimento profissional e aumentar a participação dos professores na tomada de decisões” (UNESCO, 2025, p. 3). O relatório busca mobilizar esforços dos governos para formar, contratar e apoiar professores, para que os professores continuem atuando e os jovens continuem escolhendo a profissão docente.

Costa (2025) também publicou outro interessante artigo sobre a superlotação nas classes de educação básica, que se trata de outro desafio da profissão docente que precisamos abordar em nosso trabalho. Segundo ele as classes com mais de 40 alunos infelizmente não são exceção em nosso país. Costa (2025) cita Paulo Freire, ao dizer que a educação deve ser dialógica, mas como ter uma abordagem dialógica em uma classe em que metade dos alunos sequer consegue ser ouvida? Enquanto nas escolas particulares as turmas são reduzidas, o ensino é individualizado e a infraestrutura é de qualidade, os estudantes escola pública

precisam conviver com a precariedade, e quando chegam aos vestibulares são todos cobrados da mesma forma. Sobre esse assunto:

[...] além do impacto no aprendizado, a superlotação sobrecarrega os professores. É impossível dar atenção necessária a cada aluno, corrigir atividades com qualidade ou criar aulas dinâmicas. O cansaço se acumula. A saúde mental se deteriora. O desgaste emocional e físico leva ao adoecimento da categoria. Muitos desenvolvem ansiedade, depressão e síndrome de burnout. A questão disciplinar também se agrava. Lidar com adolescentes é desafiador em qualquer contexto, mas, em salas superlotadas, a indisciplina se multiplica. Não há tempo e nem condições para construir um ambiente escolar saudável. O professor passa mais tempo tentando conter o caos do que ensinando (COSTA, Icl Notícias, 18/03/2025).

São muitos os desafios enfrentados pela profissão docente, porém, eles não surgiram agora. A professora Flavinês Rebolo Lapo, em 1999, já denunciava dificuldades bem parecidas como causa do abandono da profissão do magistério em sua dissertação de mestrado “Professores Retirantes: Um Estudo sobre a Evasão de Professores do Magistério Público do Estado de São Paulo”. Essa autora em sua época já observava discursos cada vez mais frequentes dos professores que desejavam “largar tudo”. Observava também um aparente aumento no número de professores que pediam exoneração na rede estadual de ensino, em uma carreira que oferecia estabilidade, na qual anteriormente não se observavam estes pedidos com tanta frequência.

Os jornais noticiavam a evasão de professores trazendo como motivo os baixos salários que profissão oferecia, mas Lapo (1999) trazia outras questões. Para essa autora, os professores que abandonavam a profissão estavam fugindo.

Fogem das mazelas de um sistema de ensino que impõe, aos que dele participam, grandes obstáculos para a realização de um trabalho satisfatório e compensador, e que garanta, para além da simples sobrevivência, uma vida saudável e equilibrada. Os dissabores e o desencanto com o trabalho docente podem ser percebidos nas conversas cotidianas dos professores, através das quais manifestam um grande desânimo e uma vontade, expressa na fala de muitos, de “largar tudo”. (LAPO, 1999, p.2)

Apesar de que a decisão de abandonar a profissão seja uma decisão pessoal, Lapo (1999) nos faz refletir a partir de diferentes perspectivas, na qual o resultado de “um jogo de forças, internas e externas, onde o embate entre os limites e as possibilidades do professor (pessoa e profissional) e da educação (instituição social e local de trabalho) resultará, ou não, no abandono” (Lapo, 1999, p. 3).

Inspiradas pelo trabalho de Lapo (1999), buscamos pelos dados atuais de evasão docente no Município de Presidente Prudente-SP nos últimos 6 anos. Realizamos o pedido via “Protocolo eletrônico - 1Doc” sob Nº e-SIC 187/2025 em vinte e quatro de outubro de 2025. Para realizar esse levantamento foram solicitados os seguintes dados ao Departamento e Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação, referentes aos últimos 5 anos (2019, 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024):

1- Quantos professores efetivos de Ensino Fundamental I (Cargo: Professor I) encontravam-se ativos no primeiro dia de cada ano?

2- Quantos professores efetivos de Ensino Fundamental I (Cargo: Professor I) foram nomeados via concurso público no decorrer desse ano?

3- Quantos professores efetivos de Ensino Fundamental (Cargo: Professor I) pediram exoneração de seus cargos no decorrer desse ano?

Recebemos a resposta em três de novembro de 2025, através do Ofício Nº 2723/2025/GAB/SEDUC, e com os dados obtidos elaboramos o seguinte quadro:

QUADRO 6 - Panorama da Evasão Docente do Magistério Público do Município de Presidente Prudente- SP

Ano	Professores efetivos ativos na SEDUC de Presidente Prudente-Sp	Professores efetivos nomeados por concurso público entre 2019 e 2024	Professores efetivos que pediram exoneração entre 2019 e 2024	Porcentagem de exonerações em relação ao número total de professores efetivos e ativos
2019	347	25	8	2,30%
2020	364	18	14	3,80%
2021	368	15	9	2,40%
2022	374	35	10	2,67%
2023	399	76	22	5,51%
2024	453	0	13	2,8%
TOTAL		169	76	

Fonte: Quadro elaborado pela autora com dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Presidente Prudente – SP

O primeiro ponto que nos chama atenção é o aumento das nomeações de professores efetivos que ocorreu em 2023 e 2024. Entre 2019 e 2022 o número de contratações de

professores efetivos ficou em média de 20 professores por ano, enquanto em 2022 foram contratados 35 professores, e em 2024 esse número aumentou para 76 professores efetivos contratados. Esse dado nos parece positivo, pois a contratação efetiva é a que garante uma melhor condição de trabalho para o professor. Por fim o ano de 2024 encontra-se com zero nomeações pois não apresentava concurso ativo. O concurso ativo no período foi homologado em 2018, cujas nomeações estenderam-se até 2023.

O segundo ponto a ser observado, é número de exonerações em torno de 8 a 14 professores por ano de 2019 a 2022, aproximadamente um professor por mês, que por diversos motivos decidem pôr um fim à sua carreira efetiva de professor municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse número praticamente duplica em 2023, com 22 professores exoneros, retornando para a marca de 13 professores em 2024. É um número bastante relevante para um cargo público que oferece estabilidade, piso salarial acima do mínimo nacional, uma carreira profissional e benefícios previdenciários.

Claro que existem diversos fatores que precisam ser considerados nessa análise, e que podem ter influenciado esses números. Entre eles, o fato de que nos anos de 2020 e 2021 a educação encontrava-se em formato remoto por ocasião da pandemia, o que pode ter influenciado as poucas contratações, bem como o alto número de exonerações em 2023, quando o formato presencial estava de volta, bem como a cobrança pela diminuição dos impactos deixados pelo período pandêmico. Nesse período houveram também eleições municipais em 2020, trazendo mudanças na gestão municipal a partir de 2021, e mudanças gestão da própria secretaria de educação, com a assunção de 3 gestoras diferentes no período mencionado.

Cabe ressaltar também que os dados não mencionaram os quantitativos sobre os professores contratados, e eventuais, que atualmente contribuem em grande número para a educação municipal. Embora os dados apresentados não sejam analisados com profundidade nessa pesquisa, eles trazem elementos importantes de reflexão que apontam a necessidade de outras investigações sobre o tema.

Por fim, observando todas os desafios elencados nesse capítulo, relacionados com a profissão docente, ainda assim não devemos nos dar por vencidos. Nas palavras de Lapo (1999), “nem todos se retiram e, no entanto, as condições adversas estão lá, presentes para todos”. Como vimos, algumas professoras decidem abandonar a profissão, e não se trata de julgar suas decisões individuais, mas sim valorizar as docentes que, apesar de tantas adversidades, ainda permanecem na profissão, e não apenas pelo salário, buscando realizar

a cada dia um bom trabalho. Na posição de professoras e pesquisadoras da educação comprometidas com a transformação social, devemos ampliar nossa consciência sobre essas dificuldades como estratégia para resistir e lutar contra elas buscando coletivamente por alternativas de superação dos desafios e em busca da valorização profissional e da qualidade da educação oferecida pela escola pública.

A “qualidade” da educação prometida pelo pensamento neoliberal é um conceito baseado na análise mercadológica da produtividade e da competitividade. A qualidade da educação que buscamos, porém, é a qualidade sociocultural. Apoiando-se em Rios (2001), Almeida (2004) nos explica melhor esse conceito:

Terezinha Rios (2001), contribui para entendermos essa qualificação. Ela diz que a qualidade sociocultural da educação passa pela construção de um espaço público que reconheça as diferenças; pela renovação dos conteúdos críticos e da consciência crítica dos profissionais; pela resistência a uma concepção mercantilizada e burocratizada do conhecimento, pelo alargamento da função social e cultural da escola; pela intervenção nas estruturas excludentes do velho e seletivo sistema escolar (ALMEIDA, 2004, p. 170).

Por fim:

[...] se as condições se tornaram adversas, esse fato, em lugar de nos levar ao desânimo, como infelizmente tende a acontecer, deve conduzir-nos a ampliar a nossa capacidade de luta, organizando-nos mais fortemente e atuando decisivamente no interior das escolas e junto ao Estado no intuito de transformar em verdade prática a consciência, já consensual da importância estratégica da educação e da urgência da resolução de seus problemas (SAVIANI, 2018, p. 34-35).

A reflexão de Saviani reforça que os desafios enfrentados pela educação não devem ser compreendidos como fatores de imobilização, mas como elementos convocatórios para a ação coletiva e organizada. Assim, somente por meio do engajamento político, da luta articulada e da atuação consciente dos sujeitos envolvidos será possível avançar na superação dos obstáculos históricos que marcam o campo educacional.

5-ANÁLISE DOS DADOS: POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE AS NARRATIVAS

5.1-Perfil dos professores entrevistados

Após nossa pesquisa ser devidamente aprovada pelo Comitê de Ética, iniciamos o contato com os professores para agendar as entrevistas. O primeiro contato foi realizado com

professoras que fizeram parte da experiência profissional da pesquisadora, na qual foram criados vínculos de parceria, auxílio mútuo e de amizade. Quando iniciei minha atuação docente, por diversas vezes pensei em desistir, e nesses momentos, além de contar com o auxílio constante de minha mãe, foi nessas professoras que me inspirei e busquei apoio.

Conforme já explicitado no capítulo da metodologia, de acordo com Souza (2014), a análise dos dados das narrativas deve partir da ideia metafórica de uma leitura em 3 tempos, A primeira etapa, ou o “Tempo I” da análise deve ser o levantamento e a caracterização do perfil de cada professor entrevistado, a observação das singularidades e subjetividades de cada história.

O perfil dos professores, ora apresentado, trata da origem e do percurso de cada sujeito na educação básica até os motivos que o levaram a escolher a docência. No caso da presente pesquisa, os motivos de escolha pela profissão de professor tratam-se, também, de objetivo específico dessa forma serão analisado detalhadamente no Tempo II “Leitura Temática”.

Considerando a dimensão ética, optamos por preservar o anonimato dos colaboradores, bem como suprimir a menção das escolas relacionadas, evitando assim a exposições de pessoas ou instituições. Dessa forma, decidimos pela utilização de nomes fictícios. Os nomes utilizados neste trabalho foram sugeridos pelas próprias colaboradoras, ou decididos em conjunto com a pesquisadora. Os nomes das instituições mencionadas nas narrativas nas dificuldades enfrentadas foram substituídos por expressões como “essa escola”, “primeira escola”, “segunda escola”, “escola de periferia” , “outro município” e “outro país”, entre outros.

5.1.1. Professora Andréia

Entrei em contato com a professora Andréia algumas semanas antes de agendar a entrevista. Falei pra ela sobre meu trabalho de mestrado, a relevância das narrativas das professoras, e meu desejo de que ela fosse uma das professoras entrevistadas. Essa escolha foi motivada pelo seu comprometimento e pela forma amorosa e paciente que realizava seu trabalho. Ela concordou prontamente em colaborar, e solicitou que agendássemos um horário preferencialmente no fim de semana.

A professora Andréia foi uma pessoa muito importante para minha trajetória. No primeiro ano que ingressei na docência, eu atuava no terceiro ano. Estava muito desanimada nos primeiros dias, mas não tinha a opção de desistir pois meus filhos pequenos dependiam

de mim. Eu sentia que não iria dar conta, e meu sentimento era de desespero. Vendo minha dificuldade, a professora veio conversar comigo.

Ela me explicou que eu não deveria me sentir tão responsável pelos resultados daquelas crianças, porque essas dificuldades não tinham surgido aquele ano. Aquelas crianças tiveram dificuldades desde o primeiro ano, tanto que chegaram ao terceiro ano sem estar alfabetizadas, e muitas delas já eram repetentes. As crianças tentariam me testar para descobrir os limites que eu estabelecereria na nossa relação professor/aluno. E para lutar contra isso, quanto mais organizado estivesse o meu planejamento, mas segura eu estaria na sala de aula, eles não conseguiriam me desestabilizar facilmente.

Então essa professora me entregou seus dois cadernos de planejamento do ano anterior, nos quais ela atuou no 3º ano. Aquele gesto pode parecer trivial, mas teve um significado imenso para mim na época. Um caderno de planejamento torna-se um registro diário, um relato de experiências, torna-se em si uma narrativa da trajetória da professora durante aquele ano. Através daquele material muito detalhado e produzido à mão com muita dedicação, eu consegui iniciar o meu próprio planejamento, organizar os horários das aulas, aproveitar algumas sugestões de atividades, intercalar as atividades da rotina com as páginas dos livros, trazer atividades complementares e adaptadas para quem fosse necessário, de tudo tomando notas também, como ela fazia. Isso não resolveu todos os meus problemas, mas me auxiliou muito a desenvolver segurança e autoridade com as crianças, que simplesmente não existiam no meu início profissional.

Agendamos a entrevista para o sábado, dia 28 de junho de 2025, às 14 hs em sua casa, por opção da entrevistada. Antes de iniciar a entrevista conversei com a professora, explicando os objetivos da pesquisa, e que em sua fala não teria respostas certas ou erradas. Entreguei a ela o roteiro de pesquisa, para auxiliar a orientar sua fala, e o gravador foi acionado dando início à sua narrativa. Nossa entrevista teve a duração de 50 minutos, iniciando às 14h30, finalizando às 15h20.

A professora Andréia nasceu em Presidente Prudente – SP, e mora nessa cidade desde que nasceu. Atualmente é casada, mãe de duas meninas, e tem 45 anos. Proveniente de uma família da classe trabalhadora, seu pai era vendedor e sua mãe era professora. Em sua infância morou no Jardim Bongiovani e tem lembranças de muitas brincadeiras no quintal e na rua.

Durante a pré-escola, frequentou uma instituição municipal. Da 1ª à 3ª série, estudou por um tempo em uma escola particular, o Colégio Cristo Rei. Porém, a família teve

dificuldades em mantê-la na escola particular, e Andréia fez da 4ª série à 8ª série no Colégio Góes Brandão. Ao pensar em sua escola, a professora lembra que gostava muito de estudar, gostava da escola e dos professores, e uma coisa que deixou muitas lembranças boas eram os campeonatos de voleibol entre as escolas.

Ao terminar o atual ensino fundamenta, antigo 1º Grau, Andréia tomou uma decisão que mudaria seu futuro: começou o curso de magistério, foi bem em uma época que teve mudanças no governo, então ela precisou começar em uma escola, continuar em outra escola e formar-se em uma terceira. E naquela época ainda não havia o CEFAM, que foi uma escola muito tradicional de formação de professores em Presidente Prudente. Após formar-se no magistério, Andréia decidiu continuar os estudos. Decidiu começar um curso de Graduação em Direito na Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE.

Porém, para ajudar em casa, inclusive a custear a faculdade particular, a professora precisava começar a trabalhar, e o fez na área da educação, inicialmente pleiteando um estágio na docência. Ao finalizar o curso de direito, a professora já trabalhava como professora efetiva no município, e decidiu que seguiria sua trajetória na área da educação

Atualmente a professora Andréia conta com 23 anos de profissão, desde sua primeira experiência profissional, e atua junto à uma sala de 3º ano.

5.1.2. Professora Flávia

Realizei o primeiro contato com a professora Flávia pelo aplicativo WhatsApp. Expliquei pra ela sobre a pesquisa do mestrado, e que gostaria muito que ela fosse uma das professoras a ser entrevistadas, por fazer parte da minha trajetória, e por ser uma professora muito comprometida, que era capaz de produzir resultados admiráveis. Felizmente a professora concordou em participar da pesquisa, e agendamos um horário no fim de semana, em um sábado.

Trabalhei com a professora Flávia nos meses que antecederam a pandemia, e durante o processo do Ensino Remoto. Naquele ano, ficaríamos juntas no 1º ano, e estávamos animadas com a perspectiva de iniciar um trabalho desde o início na alfabetização das crianças. Não tínhamos vasta experiência como professoras, mas estudamos bastante o método sociolinguístico, que utilizaríamos como ferramenta, e alinhamos todo o planejamento para o primeiro bimestre.

A notícia da pandemia veio como um furacão, destruindo nossos planos de parceria presencial e de conseguir bons resultados com as crianças aquele ano. O ensino remoto trouxe desafios para os professores, mas eram ainda maiores os desafios enfrentados pelas crianças. Lembro de ficar por horas e horas conversando com a professora Flávia pelo telefone, pensando em estratégias para entrar em contato com os pais, para que as crianças participassem das aulas na plataforma e entregassem as atividades.

Compartilhamos muitas coisas naquele ano, aprendemos muito, fizemos muitos planejamentos online, atividades impressas, conseguimos alguns resultados importantes, porém, amargamos o fim do ano com a consciência de que as crianças que conseguiram se desenvolver no ensino remoto foram em número muito inferior ao que esperávamos. Esse nosso laço de amizade e trabalho colaborativo me fez admirar a professora Flávia a cada dia mais, por sua perseverança, por sua crença na educação, por seu amor pela profissão.

Agendamos a entrevista para o sábado, dia 28 de junho de 2025, às 17 hs. Decidimos nos encontrar em um Café por opção da colaboradora. Procuramos um local que fosse mais silencioso para fosse possível a gravação. Antes de iniciar a entrevista, expliquei os objetivos, e entreguei a ela o roteiro de pesquisa, para orientar a sua narrativa. Então acionamos o gravador, dando início à entrevista. Nossa gravação teve a duração de 57 minutos, iniciando às 17h40, e finalizando às 18h37.

A professora Flávia atualmente tem 38 anos, nasceu na cidade de Santo Anastácio. Atualmente reside com os pais. Filha de trabalhadores rurais que atualmente estão aposentados, a professora relata que os pais sempre tiveram uma participação positiva em sua vida e principalmente sua mãe sempre a apoiou em seus ideais de vida. Até os 15 anos morou em sítio com sua família, com muita interação com a natureza.

Nasci na cidade de Santo Anastácio...sempre tive uma vida simples ...morei no sítio até 15 anos, tive uma infância cheia de aventuras rsrs meu pai sempre levava minha irmã e eu para conhecer rios, nas matas, para conhecer, pegar peixes...meu pai ensinou a plantar flores e árvores frutíferas...sempre amei isso (Flávia).

Flávia relata que durante o ensino fundamental e o ensino médio, sempre estudou em escola pública. Era uma aluna quieta e dedicada, recebia muitos elogios dos professores. Quando criança, gostava de brincar de escolinha, representando o papel de professora. Ao finalizar o ensino médio, antigo colegial, começou a trabalhar para auxiliar em casa. Seu primeiro emprego foi no comércio. E foi nesse trabalho que conheceu uma amiga que a incentivou a realizar seu sonho de infância: ser professora.

Flávia iniciou o curso de Graduação em Pedagogia na Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Foi um período um pouco difícil pois ela estudava e trabalhava para custear seus estudos.

Durante todo o curso de pedagogia a colaboradora trabalhou no comércio. Nos anos finais do curso encontrou muita dificuldade em fazer o estágio nas escolas. Sentia que não era bem vinda pelas professoras. A dificuldade foi tanta que por vezes ela pensou em desistir, pela forma que era tratada. Ao finalizar o curso, em 2015, a professora começou a atuar profissionalmente na área da educação, conforme será apresentado nos próximos capítulos. Atualmente a professora tem 7 anos de experiência e atua em uma classe de 2º ano.

5.1.3. Professora Letícia

Entrei em contato com a professora Letícia alguns dias antes da entrevista. Falei com ela sobre a pesquisa de mestrado, minha admiração por ela, como professora e como pessoa, e o desejo de que ela fosse colaboradora da pesquisa. A professora concordou em participar, e agendamos um horário em um domingo a tarde.

Além de admirá-la como professora, Letícia foi uma pessoa que, mesmo sem saber, me inspirou a tentar o mestrado. Eu já a conhecia de vista no tempo eu que cursava a graduação, e sabia que ela era mestranda. Na época eu observava as pessoas que faziam mestrado, e me parecia difícil, inalcançável aquele título. Ingressamos na prefeitura no mesmo concurso, no mesmo ano e na mesma escola. Ela assumiu uma sala de 3º ano, muito parecida com a minha, com dificuldades similares, e que inclusive ficava ao lado da minha. Porém, ela tomou posse um mês depois, assumindo a classe no segundo semestre. Quando ela chegou, eu já havia passado pelos piores 15 dias do início.

Porém, embora a sala dela tivesse dificuldades parecidas com a minha, a experiência dela foi completamente diferente. Ela conseguia chegar, dar aula, manter as crianças sentadas, fazendo as atividades. Eu pensava: “O que será que ela faz?” Me aproximei dela para compreender como acontecia aquilo, e desenvolvemos um belo laço de amizade e colaboração. Descobri que o segredo dela era a experiência que ela já trazia consigo, e sua visão crítica do mundo que a cercava. Minha própria atuação foi enriquecida com essa relação.

Agendamos a entrevista para o domingo, dia 29 de julho de 2025, às 14 hs em sua casa, por opção da professora. Antes de iniciar a entrevista, expliquei a ela os objetivos da

pesquisa, e entreguei o roteiro, para orientar sua fala. O gravador foi acionado dando início à sua narrativa. Nossa entrevista teve a duração de 1h 40 minutos, iniciando às 14h15, finalizando às 15h55. Ao final da gravação a professora preparou um café saboroso, que tornou ainda mais agradável o tempo que passamos juntas.

A professora Letícia atualmente tem 42 anos. Nasceu em Presidente Prudente e desde então sempre morou na mesma casa. Atualmente é casada, porém seu marido trabalha em outro país. Proveniente de uma família da classe trabalhadora, sua mãe era funcionária pública, atuante na Secretaria da Fazenda, e seu pai era vendedor informal. Seus pais se divorciaram quando ela tinha aproximadamente 10 anos, e a partir de então passou a morar com a mãe e uma irmã. Sobre sua trajetória escolar, Letícia relata que estudou sempre em escola pública, com exceção de uma creche particular que frequentou quando tinha 2 anos.

Depois que eu saí da creche particular, estudei sempre em escola pública. Frequentei uma EMEI (escola de educação infantil), eu não lembro o nome, mas era ali atrás do IE. Depois já fui para a segunda escola. Estudei nessa mesma escola durante toda pré-escola, e depois do primeiro ano até o 6º ano. Foi quando municipalizou. Então eu fui para o IE, estudei no IE até o primeiro ano do médio, e no final fiz o segundo e o terceiro anos do ensino médio no Sarrion, no período da tarde. Eu gostava muito de ir pra escola, esses dias até encontrei uma professora minha no mercado, foi minha professora do primeiro ano, chamava professora Benedita (Letícia).

Um aspecto muito interessante na narrativa de Letícia, é que posteriormente ela foi trabalhar na mesma escola que estudou, reforçando o vínculo de pertencimento que já existia entre a professora e a instituição,

A lembrança da escola que eu tenho é da comida que era boa, das professoras... (expressão pensativa) e essa escola foi importante para mim porque depois eu fui dar aulas lá, em 2015. Aí minha impressão já era outra, por exemplo, eu olhava pra escola e pensava, “Nossa, essa escada não é tão grande como eu pensava que fosse” ... Que engraçado, quando a gente era criança achava aquela escada enorme, um perigo...A comida já não era mais parecida com a minha lembrança de criança também. Uma outra coisa que eu me lembro, que me marcou muito, foi que eu jogava vôlei pra escola, jogava nos campeonatos (Letícia).

Após terminar os estudos do ensino fundamental e médio, antigos 1º e 2º graus, a colaboradora narra que fez um curso Técnico em Turismo, no Centro Paula Souza. Posteriormente decidiu cursar uma graduação em Serviço Social nas Faculdades Toledo.

Após formar-se no curso técnico, Letícia Iniciou um curso de Serviço Social, na Instituição Particular Faculdades Toledo, dentro do qual teve seu primeiro encontro com a docência, o que a fez iniciar também o curso de Pedagogia.

A professora formou-se em Serviço Social em 2007 e em Pedagogia em 2008. Ingressou no curso de Mestrado em Educação em 2010, defendendo sua dissertação em 2012. Durante o curso de mestrado teve a oportunidade de ir aos Estados Unidos com sua orientadora, conhecendo experiências educativas diferenciadas que eram realizadas naquele país. Atualmente a professora Letícia tem 15 anos de experiência e atua com uma turma de 5º ano.

5.1.4. Professora Larissa

O primeiro contato com a professora Larissa foi realizado pelo aplicativo WhatsApp, à mesma época do primeiro contato das demais colaboradoras. Enviei uma mensagem para ela no fim do mês de junho. A mensagem foi visualizada, porém, nesse dia não houve resposta. Larissa é mãe de duas crianças pequenas, um menino de 3 anos e uma bebê de 6 meses. Dessa forma já imaginei que deveria estar ocupada nos cuidados com as crianças. Enviei outra mensagem dizendo que gostaria muito que ela fosse a colaboradora, mas que compreendia perfeitamente que talvez não seria possível por causa das crianças. Cinco dias depois ela retornou a mensagem explicando que não conseguiu responder de imediato, pois quando recebeu a mensagem estava no hospital acompanhando sua bebê, que estava internada. Porém, com a melhora da criança, ela aceitou participar da pesquisa e fazer a entrevista.

Fiquei muito feliz com a notícia, pois, para mim, a professora Larissa era a professora que tinha o pensamento crítico mais desenvolvido na escola. Ela tinha sempre opinião assertiva sobre os diversos assuntos e fundamentava seu ponto de vista com bons argumentos. Quando realizávamos as HTPC's e reuniões de professores, nos debates mais polêmicos, o momento em que ela levantava a mão pedindo a fala, sempre era o ponto alto da reunião, e eu vibrava internamente, desejando um dia ter essa clareza de visão sobre as coisas.

Na minha fase de início da docência, quando senti muita dificuldade, não me senti apoiada pela gestão da escola. As orientadoras tentavam me auxiliar, davam sugestões de ações que poderiam ser feitas, mas para mim parecia que nada dava certo. Uma fala que me

marcou foi que a única coisa que eu poderia fazer era esperar que esse ano acabasse logo para que talvez o próximo ano fosse diferente. Eu me sentia cada vez pior, e passei a esconder os problemas da gestão. Resolvia o que fosse possível dentro de sala e falava que estava tudo bem. Obviamente não estava, e os conflitos apareciam em conversas dos alunos, brigas nos corredores ou reclamações dos pais. Então a gestão da escola passou a assumir uma postura mais severa. A diretora da escola me chamou para uma conversa e pediu que eu assinasse uma advertência sobre o comportamento das crianças na classe. Minha mãe foi chamada também para assinar um termo e foi proibida de fazer qualquer interferência na minha classe. Eu também mudei minha postura e passei a não comentar mais com ninguém o que estava passando na classe, para não me prejudicar, nem prejudicar as professoras que me ajudavam. Eu não me lembro de ter recebido nenhum elogio pelo meu trabalho de professora, e o desprezo delas era ainda melhor que uma má avaliação no estágio probatório.

Então quando nas reuniões a gestão solicitava que fossem feitas coisas que na nossa realidade não eram possíveis, ninguém tinha coragem ou disposição para se contrapor, eu menos ainda. A professora Larissa então levantava a mão e argumentava lindamente sobre coisas que eu concordava, mas não saberia expor daquela forma naquele momento. Quando ela falava, eu sentia que talvez eu não tivesse totalmente errada, e talvez a gestão da escola não estivesse sempre certa. Quando ela nos defendia, enquanto classe de professoras, eu sentia que um dia eu poderia lidar com a minha sala, com a gestão da escola e com minha própria profissão assim como ela fazia, com leveza, com razão, e isso me enchia de esperanças.

Agendamos a entrevista para o sábado, dia 23 de agosto de 2025, às 16 hs. Decidimos nos encontrar na casa da minha mãe, que poderia auxiliar no cuidado com as crianças durante a entrevista. Antes de iniciar a gravação, expliquei os objetivos da pesquisa e entreguei a ela o roteiro para orientar a narrativa. Então acionamos o gravador, dando início à entrevista. Nossa gravação teve a duração de 1h01 minutos, iniciando às 16h30, e finalizando às 17h31.

A professora nasceu e cresceu em Presidente Prudente. Atualmente tem 35 anos. Seu pai trabalhava como encanador e sua mãe era do lar. Sua mãe estudou até o quinto ano, e não conseguiu finalizar os estudos, pois era muito longe e dificultoso. Seu pai estudou até a oitava série. Talvez pela dificuldade que os pais de Larissa tiveram no acesso aos estudos, sempre priorizaram a educação na vida dos filhos:

Para eles, a única forma da gente ter alguma melhora de vida era a educação. Então eles sempre falavam sobre a importância da parte educacional. Apesar de a gente ter vivido muitas dificuldades financeiras e tudo mais, meus pais sempre priorizam a educação, então eu não faltava nas aulas e pra mim era sempre escola em primeiro lugar. (Larissa)

Larissa relata que estudou durante toda sua vida em escola pública. Em sua trajetória escolar, Larissa relata que era uma aluna muito aplicada, e que, embora não tivesse inicialmente o sonho de ser professora, gostava de estar sempre junto aos docentes, participando de suas atividades.

Eu gostava muito de fazer a parte do professor. Eu gostava de ajudar a corrigir trabalhos, já ajudei até a fazer caderneta (nesse momento fiz uma expressão de surpresa) Simm (risos) eles deixavam eu fazer isso. Porque eu era um tanto quanto aplicada, eu era uma aluna nota 10! (risos) Às vezes as outras crianças ficavam um pouco bravas comigo porque eu sempre fui um pouco encrenqueira, e estava sempre ali, ajudando a corrigir provas, corrigindo trabalhos, eu gostava muito de fazer isso, estava sempre junto com a professora de português, com a de matemática... (Larissa)

Uma outra característica de Larissa que chamou atenção foi o fato de que desde pequena tinha interesse em participar dos Grêmios escolares.

Eu era sempre a representante da sala, desde sempre, desde a quinta série, desde que eu me lembro que tinha, eu fazia parte do grêmio, enfim...[...] A lembrança que mais marcou minha trajetória escolar foi essa participação na representação de sala, que era muito forte. Dos grêmios, as coisas que a gente participava, fazíamos rádio, fazia jornal, participava muito dessas coisas. Isso pra mim era muito forte, porque tinha essa questão política, que, mesmo sem saber na época, já era bastante forte em mim, e eu gostava mesmo... Gostava dessa coisa de lutar pelos nossos direitos, de falar... (risos, de nós duas, porque convivemos juntas como professoras na escola, e eu já conhecia e admirava essa habilidade dela) ...de saber... então eu era muito questionadora, eu queria saber o porquê das coisas e tal. (Larissa)

O primeiro curso escolhido por Larissa não foi a Licenciatura em Pedagogia, mas sim um curso de Licenciatura em Química na UNESP de Presidente Prudente, porém, não se adaptou bem ao curso. Após o contato com as disciplinas pedagógicas da licenciatura, Larissa resolveu abandonar o curso de Licenciatura em Química, e prestou vestibular para o curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Júlio de Mesquita-UNESP de Presidente Prudente.

Quando estava no último ano da licenciatura em Pedagogia, inscreveu-se e foi aprovada em dois concursos públicos municipais, para os cargos de Professor I (Ensino Fundamental), e Professor de Educação Infantil. Dessa forma a professora Larissa iniciou

na profissão, recém formada, acumulando dois cargos no município, e sem experiência prévia na docência. Atuou basicamente dessa forma por 12 anos. No início desse ano de 2025 solicitou um afastamento de seu cargo de Professora de Educação Infantil, pois assumiu a função de vice-diretora em uma escola de Educação Fundamental. Atualmente encontra-se ainda em licença maternidade, mas logo deve retornar e assumir novamente sua nova função na gestão escolar.

5.2. Considerações sobre o perfil do grupo

No tópico anterior fizemos a construção do perfil individual dos professores, a partir de suas narrativas, de acordo com o Primeiro Tempo de Análise proposto por Souza (2014) na teoria da Análise Compreensiva Interpretativa. O próximo passo trata-se de analisar as singularidades dos professores e suas regularidades em relação ao grupo pesquisado. O primeiro ponto a ser destacado nesse quesito é a questão do gênero. As quatro entrevistadas são mulheres. De fato, a grande maioria dos professores municipais são mulheres.

No ano de 2021, foi realizada uma pesquisa no município de Presidente Prudente, buscando compreender os desafios da docência em tempos de pandemia. Essa pesquisa culminou na publicação de um livro, onde Lima [et all] (2022) analisaram importantes dados acerca do perfil do professorado do Sistema de Ensino Municipal. Um total de 484 professores responderam à pesquisa, e o primeiro dado observado foi que dentre os participantes, apenas 8 professores marcaram a opção “masculino” na questão sobre o gênero.

“Diante da maciça participação de mulheres professoras, decidimos usar o pronome no feminino. Essa é a razão da nossa opção pela grafia “as professoras” e não “os professores”, quando nos referimos aos participantes da pesquisa.”
PINTO (2022, in LIMA [et all], 2022, p. 19).

Portanto, já que a maioria dos docentes municipais são mulheres, e também a totalidade das professoras entrevistadas nesta pesquisa, passamos a utilizar na análise de dados o pronome e o substantivo no feminino: “as professoras”.

Quanto à idade das professoras, Andréia tem 45 anos, Flávia tem 38 anos, Letícia tem 42 anos e Larissa tem 35 anos. De acordo com Lima (2022, p. 26), O predomínio de faixa etária das professoras de Presidente Prudente é de 32 a 41 anos (38,4%), seguida do

intervalo de 42 a 46 anos (16,4%). Observamos que duas das nossas professoras pertencem ao grupo predominante, e as outras duas pertencem ao segundo grupo.

Quanto ao estado civil, Lima (2022,p.27) observou que 60% das professoras de Presidente Prudente são casadas, seguidas de 19,8% que declararam-se solteiras, sendo o restante de professoras em união estável, separadas ou divorciadas e viúvas. O nosso grupo de entrevistadas acompanhou essa regra, sendo três professoras casadas e uma solteira. Entre as professoras casadas, duas delas tem 2 filhos com menos de 12 anos. A professora Andréia tem 2 meninas e a professora Larissa tem um menino e uma menina. A professora Letícia é casada mas não tem filhos e a professora Flávia é solteira e não tem filhos

Esse dado é interessante pois demonstra que as professoras são também responsáveis pelos cuidados com as crianças, inclusive em seu acompanhamento escolar, o que configura uma jornada de trabalho doméstico suplementar ao seu período de trabalho. A professora Letícia e a professora Flávia, embora não tenham filhos, declararam em suas narrativas colaborar nos cuidados com seus pais idosos. Essas obrigações pessoais das professoras em cuidados com as crianças e idosos da casa configuram um trabalho invisível, pouco valorizado pela sociedade, que geralmente recai sobre as mulheres.

Embora pareça natural que a mãe se ocupe dos cuidados com os filhos, ou que a filha assuma os cuidados com os pais idosos, essas mulheres também cumprem jornadas de trabalho, são professoras, e geralmente cumprem horas além de sua obrigação para complementar sua renda. Dessa forma os cuidados com crianças e idosos bem como as horas a mais de trabalho doméstico podem deixar a pessoa sobrecarregada, colocando em risco sua saúde física e mental.

Em minha experiência pessoal, como mulher casada, mãe de dois filhos e professora, observava que nos momentos que não estava trabalhando, era necessário fazer escolhas de acordo com o que eu considerava prioridade, se era planejamento para a escola, demanda dos filhos, ou limpeza da casa, e como muitas vezes as demandas se sobrepunham em prazo e prioridade, inevitavelmente alguma coisa ficava mal feita. Outra questão ser observada é que a remuneração de professora não permite a contratação de uma pessoa auxiliar nos trabalhos domésticos, gerando a acumulação de tarefas domésticas não remuneradas, geralmente recaindo sobre a mulher.

Sobre a origem familiar das professoras, todas são provenientes da classe trabalhadora, filhas de pais e mães que valorizavam o estudo com forma de conseguir sobreviver dignamente e melhorar a condição social. Todas foram incentivadas a frequentar

e dedicar na trajetória escolar. Os pais de Flávia eram trabalhadores rurais. A mãe de Letícia trabalhou como concursada na profissão de contadora, e seu pai era vendedor autônomo de automóveis. O pai de Larissa era encanador e a mãe era “do lar”. Apenas umas delas (Andréia) é filha de professora, enquanto as outras relataram que não tiveram nenhum parente próximo que seguiu a docência.

Esse dado foi diverso do que eu esperava encontrar, pois em minha experiência tive grande influência da minha mãe, tia e tio professores, então eu acreditava que grande parte dos docentes tinham alguma influência próxima de parentes professores. Não houve também relato espontâneo sobre professores específicos que marcaram a trajetória escolar das entrevistadas na infância.

Todas as professoras de nossa pesquisa estudaram na escola pública. Apenas a professora Andréia relatou que estudou durante os 3 primeiros anos da educação fundamental em uma escola particular, porém, diante da dificuldade da família em arcar com as mensalidades, passou a estudar na escola pública até o fim do Ensino Médio. Analisando esses dados, observo que a escola pública foi a instituição que tornou possível que todas essas professoras chegassem ao curso superior.

Assim como aconteceu com a professora Andréia, eu estudei por um tempo em escola particular. Porém, a partir do ensino médio os custos se tornaram impraticáveis, e minha família não pôde mais manter meus estudos na instituição particular. Eu saí da escola particular e passei a estudar em uma escola pública. Por um tempo alimentei um certo preconceito contra a instituição pública, pois na minha opinião adolescente, “o que eles estavam aprendendo na escola pública eu já havia aprendido no ano anterior na escola particular”.

Porém, posteriormente, analisando os fatos com mais maturidade, observo que a instituição particular “expulsa” o aluno que não tem condição de arcar com a mensalidade. E pouco importa seu esforço enquanto aluno, suas notas, sua dedicação, ou mesmo seu desejo de continuar ali. O que importa naquele ambiente é o boleto pago em dia. O que importa é que o aluno faça parte de um grupo social privilegiado que é capaz de arcar com os custos. É para essas famílias e esses alunos que a educação particular é organizada. Ela não visa formar a todos, pelo contrário, visa aprofundar ainda mais as desigualdades, ao oferecer aos seus alunos uma condição de competir que a maioria da população não terá acesso.

E assim, quando eu fui “expulsa” da escola particular, profundamente triste com a situação, a escola pública me acolheu, deu prosseguimento à minha escolarização, mesmo com algumas matérias “atrasadas”, tornou possível a minha formatura no ensino médio, posteriormente meu ingresso na faculdade pública, no curso de Graduação em Pedagogia, que transformou definitivamente minha forma de pensar e viver no mundo. Foi a universidade pública que possibilitou minha formação como professora, e atualmente é a universidade pública que torna possível o sonho do mestrado, que não seria possível para mim em uma instituição particular. E hoje penso “Ah, o que seria de mim se não fosse a escola pública...”

Em diálogo com os autores que fundamentaram essa pesquisa, não fosse o processo de democratização da escola ocorrida no Brasil a partir dos anos 80, explicitado no Capítulo 3.2 por autores como Leite (2011), talvez as professoras investigadas nessa pesquisa, bem como esta própria pesquisadora, poderiam estar até hoje excluídas da escolarização, por pertencerem a famílias que não tiveram condições de arcar com o ensino particular, mesmo atribuindo grande importância à educação. Dessa forma, confirma-se em nossa experiência pessoal a constatação de Silveira (1995) ao considerar a escola pública como um importante instrumento de transformação da realidade.

5.3. A escolha pela profissão docente

Após a definição do perfil dos professores, o primeiro tópico escolhido para análise foi a escolha profissional. Conforme já abordado nesta pesquisa no tópico 4.3, a UNESCO escreveu um relatório recentemente (2025) mostrando preocupação com a escassez de professores na atualidade. O referido relatório busca mobilizar esforços dos governos para criar ações que permitam que os professores continuem atuando e os jovens continuem escolhendo a profissão docente, para não gerar um “apagão de professores” em um futuro próximo. Essa preocupação demonstra claramente a falta de atratividade a nível global que a profissão docente enfrenta atualmente.

Refletindo sobre esse dado, nos parece que cada vez menos pessoas estão escolhendo a profissão de professor, necessitando de incentivos para que essa escolha seja feita. Quando iniciamos as entrevistas, me ocorria uma hipótese de que a escolha pela profissão docente acontecia por influência de algum familiar que era professor, ou então pela

identificação com um professor da infância. Na entrevista com a primeira professora, Andréia, essa hipótese pareceu se confirmar:

“Quando finalizei o primeiro grau, entrei magistério por influência da minha mãe, que na época era professora. Ela me disse assim: “Faz o magistério, que você já sairá com uma profissão...O primeiro ano era igual para todo mundo, tanto no magistério quanto no colegial, e no segundo ano você poderia optar por continuar no magistério ou terminar o técnico colegial. Eu escolhi o magistério, fiz o segundo e o terceiro ano, e me formei no magistério.” (Andréia).

A escolha de Andréia foi influenciada pela mãe, que também era professora, e a preocupação com “já sair com uma profissão” pode demonstrar a necessidade da família de classe trabalhadora, de encaminhar seus filhos ao mercado de trabalho, para que possam produzir sua própria subsistência rapidamente. Porém, como a escolha pela docência ainda não estava consolidada, ao finalizar o magistério, Andréia teve a oportunidade de fazer um curso superior em uma instituição particular, e optou por fazer um curso de Direito. A escolha por esse curso também teve apoio de sua mãe, pois em sua visão poderia “abrir caminho para concursos”. Quando estava cursando a faculdade, abriram as inscrições para o Concurso da Prefeitura Municipal para o cargo de Professor I.

Então minha mãe falou: “Vai, tenta, faz a inscrição, pois você já fez magistério não custa fazer o concurso”. Fiz o concurso e passei dentro das vagas. Na época, eu tinha 19 anos, não tinha pontuação de experiência, não tinha cursos, não tinha nada... Então eu desci muitas posições, mais de cem números, e fui para o final da lista. Minha mãe manteve a esperança e falou: “Um dia chega a sua vez. Se for para ser vai ser!” E nisso eu fui seguindo com a faculdade de Direito. De qualquer forma, eu precisava começar a trabalhar pra ajudar em casa, então fiz uma provinha e fui selecionada para trabalhar como estagiária da prefeitura. Eu trabalhava meio período e fazia a faculdade de Direito à noite. (Andréia)

A partir da entrevista da professora Flávia, porém, já não se confirmou mais a hipótese da influência de parentes professores. Segundo ela, a vontade de professora pode ter surgido desde a infância, quando ela gostava de brincar de ser professora. Ao terminar o ensino médio, ela tentou fazer o vestibular para o curso de Licenciatura em Pedagogia na UNESP, porém não conseguiu passar dentro das vagas.

Eu sempre gostei da profissão de professora. acho que era coisa de infância, eu brincava de ser professora (risos). Aí eu tentei o vestibular na UNESP, mas não passei, mesmo assim eu não desisti. Precisei começar a trabalhar no comércio, no provador de uma loja, e aí conheci uma amiga que me incentivou bastante. Ela começou a fazer pedagogia na UNOESTE. Tinha um preço até razoável, não era

tão caro, que dava pra pagar a faculdade trabalhando no comércio. Então eu comecei a fazer pedagogia também. (Flávia)

Nesse curto, porém, rico excerto, podemos analisar vários detalhes. O primeiro deles é o fato de a professora nutrir em si o desejo consciente de ser professora desde a infância. Orientada por esse desejo, o curso de Licenciatura em Pedagogia foi sua primeira escolha de curso superior. Durante as entrevistas narrativas, a professora Flávia foi a única que não mencionou o desejo ou a possibilidade de seguir qualquer outra profissão. Um segundo ponto interessante de ser analisado, é o fato dela não ter passado no vestibular da instituição pública. As vagas de licenciatura na faculdade pública são limitadas, e por vezes incluem pessoas que não alimentam o desejo de ser docentes, deixando de fora alunos que realmente gostariam de seguir a profissão.

Outra questão importante nessa discussão é que as professora que analisamos são fruto da escola pública, a professora Flávia sempre estudou em escola pública, iniciando na escola rural, multisseriada, e longe de casa. Embora a escola pública tenha qualidade, e busque melhorar a cada dia, ainda é difícil competir com algumas instituições particulares, porque estas não têm as mesmas demandas, não enfrentam as mesmas dificuldades, atendendo apenas a grupos limitados de pagantes. Então quando acontecem as disputas pelas vagas na Universidade Pública, os alunos das escolas particulares chegam, em tese, mais preparados, conseguindo muitas vagas, e consequentemente excluindo o aluno da escola pública.

Excluída da Universidade Pública pelo sistema seletivo que preza pela meritocracia, Flávia começou a trabalhar para ajudar nas despesas de casa, e conseguiu iniciar sua vida profissional trabalhando no comércio, no provador de uma loja. Nesse local conheceu uma amiga que também nutria o desejo de ser professora, e juntas iniciaram o curso de Licenciatura em Pedagogia em uma instituição particular da cidade, pagando pelos estudos com o próprio trabalho. Por fim, um outro detalhe da fala da professora que chamou minha atenção foi a resiliência discreta, mas forte, própria dos professores mesmo, que se mostra no trecho “mesmo assim eu não desisti”. Compreendo que o desejo dela pela docência iria manifestar-se de alguma forma em algum momento da vida, mesmo que não houvesse o incentivo da amiga. Flávia buscaria uma forma de (re)encontrar-se com esse objetivo.

Ao começar a Licenciatura em Pedagogia, Flávia observou que muitas pessoas que estavam nesse curso, na verdade não queriam ser professores:

O que me assustou quando eu entrei na faculdade era que a maioria das pessoas que estava fazendo pedagogia estava ali porque não tinha condições de pagar uma faculdade mais cara. Na verdade, elas queriam fazer outros cursos... Elas iam para pedagogia pensando assim: “Ah, eu quero ser psicólogo” ... e a maioria das pessoas que estava ali não queria ser professores. A maioria eram mulheres, tinham poucos homens. E eu fiquei bem chocada, porque eu estava em um curso para professores onde a maioria das pessoas não queria ser professoras. Eu não, eu estava ali porque queria ser professora. (Flávia)

A professora Letícia relata que sua primeira opção não foi pelo curso de Pedagogia. Nunca pensou em ser professora, e não teve parentes próximos professores.

Depois que acabei o ensino médio, não fui direto pra faculdade, primeiro fui fazer um curso de Técnico de Turismo, lá no Centro Paula Souza. Terminei o curso, aí com 20 anos eu entrei na (Faculdade) Toledo. Eu tinha escolhido o Serviço Social, mas na época meu pai queria que eu fizesse Direito. Eu tenho uns primos, pessoas da família, que ou são arquitetos ou são advogados. Mas eu não queria fazer Direito. Aí eu fui, fiz o vestibular, passei e comecei a fazer Serviço Social. (Letícia)

Embora seu pai tivesse recomendado que ela fizesse Direito, ela preferiu seguir sua vontade, e iniciou o curso de Serviço Social em uma instituição particular. Letícia não trabalhava na época, então buscou alternativas para conseguir uma bolsa de estudos, ou seja, um desconto no pagamento das mensalidades, mesmo que parcial. Nesse momento surgiu a possibilidade de atuar em um projeto do governo chamado “Escola da Família”. Tratava-se de um projeto estadual que poderia proporcionar uma bolsa na faculdade que estava cursando. Para isso, a colaboradora deveria trabalhar como instrutora de cursos nas escolas estaduais. Letícia inscreveu-se prontamente nesse projeto, e foi encaminhada para uma escola.

Aí eu tentei conseguir essa bolsa, e fui participar do projeto. Comecei dando aulas de inglês. A diretora, na época, perguntou o que eu poderia fazer, e tinha as opções de dar aula de inglês e espanhol. Então eu comecei a dar aulas de inglês, de sábado e domingo, para as crianças e também tinham alguns adultos que vinham fazer (Letícia).

E foi nesse momento que Letícia teve o seu primeiro encontro com a docência. Como ela havia frequentado um curso de Inglês na adolescência, tinha facilidade com esse conteúdo, e descobriu que tinha também uma certa habilidade em ensinar aos outros os conhecimentos que possuía

Aí, essa diretora, que eu nem lembro o nome, um dia me chamou e falou assim “Você faz Serviço Social?” eu disse “Sim” aí ela falou assim “Presta pedagogia, porque acho que você tem jeito para ser professora” ... aí eu fui pensando naquilo, e fui fazer o vestibular da UNESP e passei. E só fiz na UNESP mesmo. Era mais ou menos em 2004, quando eu entrei na Unesp e na Toledo tinha começado em 2003. Eu fazia Pedagogia aqui na UNESP à tarde e à noite fazia Toledo (Letícia).

A partir desse interessante relato da professora, a impressão que tive é que ela não escolheu, mas “foi escolhida” pela profissão docente. A ideia de “vocação” é algo questionável, se existe de fato ou se   uma criação social, mas   inegável que ensinar envolve habilidades específicas, e as pessoas apresentam habilidades diferentes, por mais que uma habilidade possa ser treinada, existem pontos de partida diferentes. Em seu encontro quase que casual com a docência, a professora Larissa descobriu que possuía habilidades de professora, o que também foi observado pela diretora da escola, que a estimulou a começar o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Embora a família de Letícia seja também da classe trabalhadora, ela não precisou trabalhar para pagar sua faculdade particular, apesar de buscar por descontos e bolsas de estudo para amenizar os gastos da família. O fato de não precisar trabalhar possibilitou que ela iniciasse a segunda graduação na UNESP. Relata que no início foi difícil conciliar, mas com o tempo, começou a perceber semelhanças entre os dois cursos, e passou a se organizar melhor com os horários, trabalhos e provas.

Quando comecei a fazer pedagogia na UNESP, abriu pra mim uma visão de mundo muito grande. Eu já já estava abrindo essa visão de mundo no serviço social, n  , você começa a pensar assim: “Não acredito, que esse mundo é desse jeito...” e a pedagogia também, foi me abrindo os caminhos. Comecei a perceber as questões sociais, o contexto histórico das coisas, pra não fazer mais as coisas de uma forma tão ingênua. Antes eu não pensava sobre essas coisas. Eu lembro de uma professora que falava que era preciso “desvelar a realidade”, porque ela não est  a aí, as vezes o que parece não  ... (Letícia).

Ainda na Graduação em Pedagogia, a professora Letícia começou a atuar em um projeto de iniciação científica com bolsa, um projeto relacionado à literatura, uma área que sempre gostou. Essa participação no projeto trouxe muitas oportunidades profissionais, como veremos adiante, bem como seu ingresso no mestrado posteriormente.

Comecei a participar de projetos de Literatura Infantil, Conta  o de Histórias, participei de projetos até no município aqui ia contar histórias nos distritos, até Ameli  polis. Nessa época eu ainda tinha bolsa PIBID, e trabalhava as horas da bolsa. Além do projeto, tinha um grupo que a gente formou de Conta  o de Histórias, então a gente fazia apresentações, fomos até para a Bienal de São Paulo

fazer uma apresentação de contação de história, foi muito legal. E eu gostava muito de fazer aquilo, sempre quando vejo que eu estou aprendendo, eu me motivo a fazer, aí eu vou atrás e faço o que for. Além disso, eu gosto muito dessa área da arte, da literatura...(Letícia).

Seguimos agora para os motivos de escolha de nossa última professora. A professora Larissa relata que, apesar de ter um ótimo desempenho escolar, e gostar muito de auxiliar os professores quando era criança, nunca alimentou o desejo de ser professora. Após terminar o Ensino Médio, tentou fazer o vestibular para o curso de Medicina e Enfermagem, em universidades públicas. Passou na seletivas, porém um pouco distante das primeiras vagas oferecidas.

Então começaram os problemas, porque os cursos que eu queria eram muito concorridos. Então eu comecei a cair um pouco na realidade. Ainda no terceiro ano eu fiz a inscrição para um vestibular de Medicina, na UEM, e fiz pra Enfermagem na UEL, se não me engano. Eu escolhi fazer esses dois. Mas por acaso, teve um programa na escola naquele ano, em que os melhores alunos dos terceiros anos do Ensino Médio iam ganhar a inscrição no vestibular, em um curso de licenciatura na UNESP. Podia ser em qualquer uma, mas precisava ser licenciatura, não podia ser as Engenharias, nada disso... Eu tinha vontade de prestar Engenharia Ambiental na UNESP, eu queria qualquer coisa, menos ser professora... (risos) Mas aí como eu iria ganhar a inscrição para um curso de licenciatura, eu tinha que pensar em qual curso daria pra eu fazer. (Larissa)

Inicialmente ela escolheu cursar Licenciatura em Química. Fez essa escolha pois teve uma experiência interessante no Ensino Médio, um projeto em que um professor trabalhou com Física e Química, propôs aulas de laboratório, o que fez ela gostar das disciplinas, e fazer a escolha pelo curso. Passou no vestibular e iniciou a Licenciatura em Química, porém teve muitas dificuldades.

Fiquei no curso por 3 anos, e quando começou o primeiro ano, eu descobri que eu não era tão boa aluna como eu pensava... Tem uma defasagem que a gente leva do Ensino Médio que não tem como explicar... Eram 40 alunos, eu passei em trigésimo nono, quase todos os colegas eram de escola particular. Tinha eu, um rapaz e uma outra aluna que éramos de escola pública. E nós tínhamos muita dificuldade de acompanhar, porque os professores da UNESP chegavam e falavam, “O conteúdo é esse, lembra aquilo que vocês aprenderam no ensino médio?” No ensino médio eu não tinha nem professor as vezes... E na faculdade as aulas eram de Física, Química, Físico-química, e eu não tive base nenhuma para isso no ensino médio. Então era muito complicado, porque eu tinha que estudar todo um conteúdo que eu desconhecia, pra eu poder acompanhar a graduação. Então foi terrível... Apesar de estar tentando, de não trabalhar, de me dedicar somente a isso... Eu percebi naquele momento que eu não conseguiria mesmo acompanhar. (Larissa)

Confesso que nesse momento da entrevista da professora Larissa senti uma certa angústia. Ela era uma das pessoas mais inteligentes que eu conhecia, porém na corrida pelas vagas do vestibular, ela não teve a oportunidade da preparação adequada. Assim como aconteceu com esta pesquisadora, ela escolheu pelo curso de medicina, mas em nossa sociedade a profissão que vamos seguir nem sempre depende da nossa escolha, existe diversas questões que limitam as oportunidades que temos disponíveis, e que acabam decidindo por nós.

Refletindo sobre essa questão subjetiva da escolha, buscamos por uma análise de Saviani (2003, p. 80), que nos diz que “os homens determinam as circunstâncias ao mesmo em que são determinados por elas”. Nesta mesma obra, ao aprofundar-se na questão da subjetividade e intersubjetividade humana, esse autor cita Marx, a partir de uma perspectiva materialista dialética, nos seguintes termos: “na frase enunciada por Marx no texto “O dezoito brumário de Luiz Bonaparte”: os homens fazem sua própria história, mas eles o fazem em circunstâncias dadas, independentes de sua vontade.” (Saviani, 2003, p. 80)

Dessa forma, o nosso poder de escolha não é absoluto, ele se desenvolve dentro de alguns parâmetros. Na sociedade capitalista, especificamente, a escolha profissional é permeada por diversas questões, que fazem o jovem escolher uma profissão dentro do que lhe é possível naquele momento, dentro das possibilidades limitadas definidas pelas condições históricas, sociais e culturais que ele encontra na vida. Nesse cenário, ainda que o indivíduo escolha ser professor e consiga seguir esse objetivo, não lhe é possível escolher o panorama da educação a que estará inserido, nem mesmo a desigualdade a que estarão submetidos os alunos, e por vezes, nem mesmo pode decidir sobre a escola em que vai trabalhar, ou os alunos que vai receber.

A professora Larissa escolheu por profissões que não lhe foram possíveis de ser alcançadas naquele momento, porque ela não teve uma preparação específica em seu Ensino Médio para concorrer a essas vagas, e também não tinha condições de pagar por essas formações em instituições privadas. Por outro lado, conseguiu entrar em um curso de Licenciatura em Química, mas a mesma questão da defasagem no Ensino Médio acabou por excluí-la do curso. Porém, dentro do curso de química, ela teve o primeiro encontro consciente com a dimensão docente, trazendo assim novos rumos para sua formação inicial.

Então eu continuei fazendo (o curso de Licenciatura em Química) e tal, mesmo contrariada, mas comecei a sofrer muito... E aí no terceiro ano começaram as matérias pedagógicas. E aí a professora Andréia, linda, maravilhosa, coloca o

nome dela na sua pesquisa (risos) Ela é linda e maravilhosa! Eu fazia um projeto de pesquisa com ela, e nesse projeto eu me identifiquei muito com a prática pedagógica, essa área de políticas públicas, enfim, apesar dela trabalhar bastante com a primeira infância. E aí eu fiz o projeto da Brinquedoteca, e tudo mais, e eu super me apaixonei... (expressão de quem relembra com carinho) Eu pensei, gente... eu caí no conto do vigário! (risos) (Larissa)

Larissa narra que foi nesse momento que vislumbrou pela primeira vez a possibilidade de ser professora, de sentir-se realizada com a docência, livrando-se do curso de química, que não estava mais adequado à sua realidade e ao seu desejo.

Com esse projeto, ela me fez pensar que seria possível lutar por uma sociedade diferente, que pudesse ser transformada pela educação. Eu sempre fui envolvida com essa questão de comunidade, de sociedade, e tal, e a professora Andréia conseguiu me ajudar a desenvolver esse olhar a partir da educação. Porque antes, quando eu pensava em ser professora, eu só pensava, nossa, vai ser ruim, vai ganhar mal e tal... E depois eu consegui ter essa visão do que realmente importa para o mundo e hoje que eu sou mãe eu penso mais ainda nisso, no que eu posso fazer pra melhorar esse mundo em que meus filhos vão viver. (Larissa)

No ano de 2009 a professora Larissa iniciou o curso de Licenciatura em Pedagogia. Como já estava inserida em um grupo de pesquisa, conseguiu ser bolsista de iniciação científica desde o primeiro ano.

E aí foi assim... Bom, eu já tava super apaixonada e tal, mas ainda não queria ir para a sala de aula. Eu pensava: “Apesar de eu estar aqui, eu não quero ser professora, eu quero fazer pesquisa!”, porque eu gostava muito de ler, muito de estudar e tudo mais, então vou fazer mestrado, essas coisas e vai dar tudo certo. Além da participação no grupo de pesquisa, uma lembrança forte que eu tenho da faculdade era dos seminários, dos congressos, daquela vivência da faculdade, lembro de uma vez que fomos para Águas de Lindóia. Foi maravilhoso!! Foi uma vivência extraordinária. Eu lembro muito das palestras, do que foi discutido, e do sonho que a gente vive na faculdade, né, porque é tudo meio utópico. Eu não pensava em ser professora, mas pensava na pesquisa, e no final de tudo eu seria professora da faculdade. Mas eu já não pensava mais em seguir outra profissão, eu já pensava em seguir a área da educação mesmo. (Larissa)

Analisando as narrativas das professoras sobre a escolha profissional, observamos que o desejo consciente de ser professora, alimentado desde a infância não foi uma regularidade entre as professoras pesquisadas, observado singularmente apenas na trajetória da professora Flávia. Andréia reportou que havia interesse na docência, mas esse interesse estendia-se a outras profissões, pois o objetivo na verdade era “ter uma profissão”, para que pudesse se inserir no mercado de trabalho de uma forma mais vantajosa, ou talvez menos precarizada do que poderia ser se não tivesse uma formação específica. Letícia não

considerava a possibilidade de ser professora, e encontrou-se com a docência em sua formação em Serviço Social. E no extremo dessa análise encontramos Larissa, que pensava que “Queria ser qualquer coisa, menos ser professora.”

Uma possível regularidade entre o grupo foram as lembranças afetivas que trouxeram da trajetória escolar, da escola rural, das brincadeiras, dos torneios de vôlei e grêmios escolares. Foram relatos que embora breves, revelaram experiências que deixaram marcas permanentes na vida delas. A representação mental que as professoras construíram na infância sobre “escola” pode influenciar na escola que desejam para seus alunos, ou mesmo em seu fazer docente.

Quanto ao apoio que receberam da família ao escolher pela docência, as professoras em geral relataram que tiveram apoio dos familiares, embora nem sempre os familiares tivessem uma opinião favorável sobre a profissão docente. Andréia recebeu um apoio mais direto de sua mãe. Flávia conta que teve apoio especialmente sua mãe, mas seus familiares não valorizam muito a profissão até hoje, veem o professor como uma pessoa que ganha pouco, e enfrenta muitas dificuldades. A professora Letícia não relatou discordância ou comentários negativos da família, mas comentou que seu pai queria que ela tivesse feito Direito. E por fim a professora Larissa fala que sua família acreditava que ela tinha muito potencial, então esperavam que ela fosse “algo muito melhor” do que ser professora. Porém sua família sempre apoiou seus estudos, colocando a escola sempre em primeiro lugar, e respeitou suas escolhas conforme foram surgindo em sua vida.

Quanto às pessoas que influenciaram diretamente a escolha pela docência, para cada uma delas surgiu de forma singular. A professora Andréia relatou de forma emocionante a influência e contínuo apoio da mãe, que também era professora e a conduziu com o carinho de quem leva uma filha pela mão. A professora Flávia já tinha o sonho de ser professora, mas houve uma colega de trabalho que apontou os rumos possíveis da formação docente e passou por esse processo junto com ela.

A professora Letícia conta sobre uma diretora que acompanhou seu primeiro trabalho na docência e observou que ela tinha talento na profissão. Ela não recorda o nome da diretora, mas aquelas palavras que sugeriram o caminho nunca foram esquecidas. E por fim a professora Larissa menciona uma professora do Ensino Superior, definida por ela como “linda e maravilhosa”, que chegou em um momento de sofrimento com sua primeira escolha profissional, e lhe apresentou a educação como transformação social. Ao chegar na vida de

Larissa, a educação transformou a ela mesma, fazendo com que mudasse sua própria realidade escolhendo pela docência.

5.4. O início na profissão: dificuldades, pontos de superação e estabilização

Ao chegar nesse ponto da análise, nossas professoras já haviam escolhido pela docência e já estavam formadas. Agora iriam iniciar formalmente sua atuação profissional. No caso da professora Andréia, sua primeira formação foi o magistério, apenas anos depois concluiu o curso de Pedagogia, realizado de forma online. Sua primeira experiência foi como estagiária na educação municipal. Nessa época cursava simultaneamente a graduação em Direito, e já tinha passado no concurso público para o cargo de Professor I, mas como passou em uma posição distante, aguardava a possibilidade de ser chamada algum dia.

E nisso eu fui seguindo com a faculdade de Direito. De qualquer forma, eu precisava começar a trabalhar pra ajudar em casa, então fiz uma provinha e fui selecionada para trabalhar como estagiária da prefeitura. Eu trabalhava meio período e fazia a faculdade de Direito à noite. [...] Esse estágio foi minha primeira experiência na sala de aula, e nele eu auxiliava as professoras. Trabalhei com pessoas que hoje são minhas colegas da rede. Nessa época, eu não me lembro de ter ficado sozinha em uma classe. Eu auxiliava crianças que estavam com dificuldades na alfabetização, auxiliava as professoras na montagem das atividades, coisas assim, e foi uma experiência boa. (Andréia)

Penso que a maioria das professoras têm o seu primeiro contato com a docência através do estágio. Tanto pelo estágio obrigatório, integrado à formação inicial, quanto no eventual estágio remunerado, uma oportunidade que não se estende a todos os formandos na profissão docente. Embora o estágio seja um momento muito importante, de contato com a profissão, pode não atingir completamente o objetivo de preparar o professor para a prática, pois o trabalho do estagiário naturalmente tem um caráter de “auxiliar”, no qual não são assumidas grandes responsabilidades relacionadas à classe ou ao aprendizado dos alunos.

A professora Andréia trabalhava meio período no estágio e estudava à noite, e inscreveu-se para fazer substituições eventuais nas Escolas Estaduais, que naquela época ainda ofereciam o Ensino Fundamental I. Essa experiência representou um aprofundamento na sua prática, pois agora poderia conduzir a sala de aula como professora, embora ainda em caráter de substituição. E nesse início contou novamente com o apoio presente de sua mãe.

A minha mãe me ajudava muito, ela falava: “Olha, você vai fazer assim, você vai fazer assado” ... Então ela me ajudava a preparar as aulas para substituição, e

deixávamos sempre esquematizadas uma aula de primeiro ano uma aula de segundo, uma aula de terceira e uma aula de quarta série, que naquela época falava série ainda. Porque assim, quando chamasse, eu já teria o material preparado. Se o professor não tivesse deixado nada eu tinha alguma coisa para trabalhar com as crianças. [...] Nessa época foi tranquilo, acredito que tinha sim um pouco de tumulto por ser professor substituto, mas tenho lembranças de que o trabalho era tranquilo. (Andréia)

A professora Andréia estava entre o terceiro e quarto ano da Graduação em Direito, aproximadamente no ano 2000, quando foi chamada pela prefeitura para iniciar a atuação como contratada. A prefeitura utilizava a lista de espera do concurso para fazer esses contratos. Andréia compareceu à atribuição, acompanhada de sua mãe, e escolheu sua primeira classe, um quarto ano em uma escola que era relativamente próximo de sua casa.

A escola era de Educação Infantil e apenas uma sala era de Fundamental: a minha... Era uma quarta série de 15 alunos. Só que não foi falado na atribuição que eu seria a quarta professora da sala... (expressão de indignação) Eu fui a quarta professora da sala porque quem pegou anteriormente não ficou, porque era uma sala muito difícil... (professora faz uma pausa pensativa e sorri) Foram seis meses bem difíceis. Eles tinham muita resistência de fazer o que era proposto. Eles estudaram na escola juntos desde o berçário, tinham aquela referência, aquele conhecimento da escola, eram os maiores, foram sempre os mesmos alunos estudando junto. E eu não tinha outras salas para tentar fazer algo junto, não tinha outros professores para compartilhar, pois era a única sala do fundamental da escola. (Andréia)

Nesse momento a professora teve realmente o primeiro impacto da atuação profissional, não apenas porque era uma turma difícil, pois certamente ela já passara por outras turmas difíceis, mas sim porque ela não estava mais na posição auxiliar da estagiária, e nem na posição temporária da substituta, mas agora ela seria a professora titular da sala, e teria que ministrar as aulas, fazer planejamentos, avaliar os alunos a partir do processo de aprendizado que ela mesma proporcionou, uma posição de compromisso e responsabilidades. Como já vimos nos capítulos anteriores dessa dissertação, segundo Huberman (2000, pg.), o início da profissão docente é um momento de “sobrevivência” e “descoberta”.

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou a me 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 didático inadequado, etc. (Huberman, p. 39)

Na narrativa da professora Andréia podemos observar claramente o aspecto da sobrevivência quando ela fala sobre as dificuldades que enfrentou ao assumir oficialmente essa primeira turma:

Foi bastante difícil... não tinha nenhuma criança com laudo na época, mas tinham possíveis laudos, hoje a gente imagina né... porque eles não aprendiam, tinham dificuldades de aprendizagem, de comportamento, não paravam para te ouvir, não sentavam... Eles eram os “donos da escola” e podiam fazer do jeito que eles queriam... Até eu conseguir colocar as regras chegou no meio do ano, e quando chegou o meio do ano a sala fechou. Foram saindo as crianças, os pais foram tirando da escola, porque havia situações de agressão entre eles, muita reclamação... (pausa pensativa) ... Na época, foi até uma equipe da Seduc lá para conversar com eles. Elas ficaram horrorizadas porque jogaram um giz nelas. (a professora balança a cabeça em uma expressão indignada) (Andréia)

Huberman nos explica que o que faz o professor suportar o aspecto da “sobrevivência” no início da profissão é o aspecto da “descoberta”, que seria entre outras coisas 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, 2000, p. 39). A professora Andréia nos traz a vivência desse aspecto, quando relembra ao meio de tantas dificuldades, que “Ali dentro tiveram alegrias e tristezas...” (Andréia). Em suas palavras:

Eu tinha vontade de desistir ... Só não desisti porque eu tinha minha mãe, que falava: “É um dia de cada vez, você vai conseguir! Amanhã vai ser diferente, eles vão te ouvir.” Ela me ajudava a preparar as aulas e estava sempre me apoiando. Tiveram também os colegas, né, porque ali era um polo vinculado ao aeroporto, e então tinham as professoras do fundamental das outras escolas, e eu fazia HTPC junto com elas. Aí tinha uma professora que chamava Cida, que me ensinou a fazer fichas, semanários, ela me deu muita força, e ela falava: “Você vai conseguir! Você não vai desistir!” (Andréia)

Esse excerto de Andréia traz um pouco da dor e da alegria que ela vivia naquela época, que entre todas professoras da pesquisa foi a que mais se aproximou dos meus sentimentos no início da profissão. A alegria de ter sido chamada no concurso, embora no caso da professora Andréia ainda fosse por contrato, aliada ao fato de que não podíamos desistir pois nossa própria sobrevivência dependia daquele trabalho.

Outra aproximação com a minha experiência pessoal foi o fato de ter uma mãe também professora e auxiliadora, que trazia esperança, dizendo que o outro dia seria diferente, e também ajudava efetivamente a planejar aulas e fazer os demais trabalhos

docentes. E por fim uma terceira aproximação foi a ajuda e incentivo das colegas de trabalho, que também ensinavam as colegas, que compreendiam perfeitamente a dificuldade, e que estavam disponíveis quando necessário.

Uma mãe auxiliando um filho pode ser algo natural, instintivo do ser humano, porém o fato de uma professora auxiliar a outra traz uma dimensão política da profissão. Conforme já explicitado nos capítulos teóricos deste trabalho, Almeida (2004) denuncia que a organização neoliberal do trabalho privilegia uma atuação cada vez mais individualizada. Podemos observar isso quando vemos o professor tendo que se deslocar entre muitas salas, precisando assumir muitos turnos para completar sua remuneração, muitas vezes entre escolas diferentes, os diversos relatórios e documentos que o professor precisa preencher sobre os seus alunos e sua classe para comprovar seu trabalho. Os próprios momentos de HTPC acabam desdobrando-se em outras necessidades, e achatando cada vez mais os momentos de trabalho realmente coletivo. Então, quando um professor se dispõe a ajudar o outro, às vezes até mesmo fora de seu turno de trabalho, configura-se numa verdadeira ação de resistência à ordem imposta.

A docente em questão trabalhou em uma escola na qual não tinha apoio de outras professoras, pois era a única lotada no Ensino Fundamental da instituição, e sentiu intensamente o peso dessa individualização. Porém, no espaço do HTPC ela teve a oportunidade de interagir com outras professoras de Ensino Fundamental. Esses momentos e essas professoras tiveram importante papel no seu início da profissão, e entre elas, encontrou a professora Cida, que sentou com ela e ensinou a preencher cadernetas, semanários, e outros documentos.

Essa colega e amiga de nossa entrevistada deixava de fazer seu próprio trabalho por alguns momentos, para ouvi-la, auxiliá-la e entregar-lhe palavras de incentivo que possivelmente seguem com a professora Andréia até hoje, como: “Você vai conseguir! Você não vai desistir!” Essa atitude afetiva da professora é também política por compreender a necessidade do outro ser humano, compreender a possibilidade ou não de atendê-la, e agir para isso. Essa atitude é política pois se opõe ao modelo neoliberal de organização do trabalho que privilegia uma atuação individualizada e competitiva, impondo-se a todos membros da sociedade, mesmo contra a sua vontade.

Após enfrentar os obstáculos do início da profissão, com uma turma que considerou bastante difícil, a professora Andréia nos relatou que assumiu uma turma melhor. Em suas palavras:

“Superado esse início, como pode se dizer, eu saí do caos que era aquela sala e fui para o céu. Nessa segunda escola eu peguei uma sala de terceira série só que era totalmente oposto do que foi na primeira. Eram crianças que estavam com vontade de aprender. Então, tudo que você propunha você conseguia trabalhar. As crianças eram totalmente diferentes. Aí eu falei: “Não, então eu não vou desistir... Vou ficar!” Passaram os seis meses do contrato, veio a renovação, renovei, continuei lá na mesma escola para terminar o prazo, e foi muito bom. Então que fui chamada para efetivação.” (Andréia)

Nesse excerto a professora nos relata um momento importante de superação de dificuldades. Embora crianças dessa segunda escola aparentassem ser o oposto das crianças da primeira, segundo Andréia, por ter mais “vontade de aprender”, ela mesma já era mais a mesma pessoa e professora que atuou na primeira escola. Já tinha agora mais experiência, já tinha trocado aprendizados com pares, já tinha vivências da prática em situações positivas e negativas, que poderiam dar certo ou causar fracassos.

Após essa experiência positiva na segunda escola, ainda como professor contratada, Andréia nos conta que foi finalmente chamada para assumir seu cargo como efetiva. E nesse momento, quando foi escolher a vaga, ela relata que “Dessa vez minha mãe já não foi mais comigo, eu fui sozinha.”, demonstrando então a consolidação de sua autonomia na carreira de professora, que até o momento era mediada pelo valioso auxílio de sua mãe.

E durante essa escolha, entre as opções que tinha, a professora Andréia escolheu por uma escola criada há pouco tempo em um bairro periférico de Presidente Prudente. O que influenciou sua escolha, além da escola ser relativamente próxima de sua casa, foi o fato de que escolhendo essa unidade, já seria uma “efetiva com classe”, e se escolhesse outra escola, seria uma vaga temporária, que poderia causar uma possível troca de escola e efetivação apenas ao fim do ano.

Se escolhesse outro lugar, precisaria ir para efetivação no fim do ano, era alguma coisa nesse sentido. Então quando a gente chegava para escolher eles davam as opções de lugares. Como eu morava próximo, acabei pegando lá. Mas sabia de todas as dificuldades, porque na época não tinha asfalto, não tinha ônibus, estava começando a escola. Hoje tem linha de ônibus direito, tem asfalto e tal, todos esses detalhes, mas na época que eu comecei era muito mais difícil o acesso. (Andréia)

Embora tenha sido uma decisão arriscada, a professora conta que permaneceu nessa mesma escola até os dias de hoje, e nela construiu sua trajetória e carreira docente. Andréia relata que teve muita ajuda de muitas outras professoras nesse período, e que ficava sempre muito atenta a isso, que observava as professoras mais experientes, como elas faziam, o que

elas falavam, como resolviam os problemas e os conflitos. Pedia auxílio a elas, auxiliava também, sempre que possível. A professora Andréia já se considerava experiente quando esta pesquisadora iniciou na profissão docente, e foi neste momento em que ela, observando minha dificuldade, veio conversar comigo, oferecer seus Cadernos de Classe do 3º ano, uma obra de autoria dela, escrita durante o ano anterior, que me auxiliou a iniciar meus próprios planejamentos. A atitude da professora Andréia teve também uma forte dimensão política.

A professora Flávia relata que seu início na profissão também não foi fácil. Ela procurou por emprego como professora nas instituições privadas, mas não conseguiu pelo fato de não ter experiência. Sua primeira oportunidade foi em uma escola terceirizada.

Eu terminei a faculdade em 2015 e tive muitos obstáculos por não ter experiência. Consegui meu primeiro trabalho só em 2018. Comecei no infantil numa escola terceirizada. Eu falo que, para mim, foi a maior escola, porque a gente sabe que a faculdade não nos prepara para o dia a dia, para o que acontece realmente dentro da sala de aula. Eu fui trabalhar nessa escola, e na verdade, eu só consegui trabalhar lá porque faltavam 3 dias para começar as aulas, e ainda não tinham pessoas pra trabalhar lá. Eu, sem experiência nenhuma, levei o meu currículo e consegui. (A professora sorri lembrando da conquista) (Andréia)

O relato da professora nos faz refletir sobre a dificuldade da inserção do professor no mercado de trabalho. A contradição de as instituições exigirem experiência, sem dar oportunidade para iniciantes adquirir essa experiência.

Aí, como eu não tinha experiência, fui trabalhar no corredor. E o corredor é o pior lugar, porque lá você vai fazer de tudo. Aquela escola era de educação infantil e tinha câmeras em todos os lugares, tudo que eu fazia era monitorado, e tinha uma diretora bastante rígida. Eu sofri bastante... teve um dia que eu tive que dar banho em 30 crianças então era uma coisa assim, bem difícil. As professoras não trocavam fralda, e pra tudo elas me chamavam, e eu nem sabia trocar uma fralda. Eu tive que procurar no GOOGLE (muitos risos ao lembrar) como se trocava a fralda de um bebê. (Flávia)

Em 2017 a professora Flávia prestou o concurso público, foi aprovada, porém em uma colocação distante. Foi chamada para trabalhar como contratada apenas em 2019. A contratação efetiva no setor público é mediada pelo concurso ou por processos seletivos para contratação temporária. Por vezes, como aconteceu com a professora Flávia e também com a professora Andréia, a própria lista de espera do concurso é utilizada para convocar professores para assumir o contrato temporário. O concurso público é um mecanismo que busca proteger o serviço público, ao selecionar “os melhores”. Porém nem sempre a pessoa

que passa em primeiro lugar no concurso será o docente mais comprometido com sua profissão, e por vezes não será ele que vai produzir os melhores resultados.

Resumindo, o concurso público pode ser uma oportunidade para muitas pessoas, mas no caso de muitas professoras é um fator de exclusão do mercado de trabalho, por nunca conseguir chegar às notas necessárias, devido ao pequeno número de vagas que é oferecido. Para dificultar ainda mais esse acesso, o concurso público não tem um prazo certo para acontecer. Em Presidente Prudente tem ocorrido a cada 4 ou 5 anos, e por motivo da pandemia, o concurso de 2017 prorrogou suas chamadas até o fim de 2023, sendo aberto outro edital apenas em 2024.

Quando eu passei no Concurso Público, no ano de 2017, ingressando em 2018, eu não tinha nenhuma experiência como professora, nem alimentava desde a infância um grande desejo em ser docente, porém eu já tinha formação docente em nível superior e gostava de estudar para concursos. Essa característica possibilitou que eu alcançasse a primeira colocação na Lista Geral por notas, e após a prova de títulos obtive o segundo lugar na lista geral. O que quero demonstrar com isso é que mesmo obtendo uma excelente classificação no concurso, isso não garantiu que eu iniciasse no cargo apresentando um bom desempenho, nem sendo efetivamente uma boa professora.

A professora Flávia, no entanto, não passou nas primeiras colocações do concurso em 2017, e quando trabalhamos juntas em 2020, ela ainda tinha pouca experiência. Mas acredito que o que fez diferença em sua atuação, e a tornava uma professora muito melhor que eu mesma naquele momento, era o desejo de ser professora, que ela alimentou durante toda sua trajetória, o esforço que ela fez pra formar-se trabalhando no comércio, e para começar a trabalhar de fato, o que se traduzia em identificação pessoal com a profissão e alegria de estar ali na sala de aula, como um fator de realização pessoal.

Em 2019 professora Flávia assumiu o cargo de Professor I Contratada e teve a possibilidade de assumir um 1º ano em uma escola de periferia do município. Ela vinha da Educação Infantil e também não tinha experiência no Ensino Fundamental, mas ocorreu um fator que fez toda diferença nesse início da profissão:

O ano de 2019 foi um ano muito bom, principalmente porque eu tive uma parceria muito boa com as pessoas que eu trabalhei. Então para mim foi muito bom, sabe, e eu falo que de todo tempo, foi o ano que eu mais tive parceria, a gente era muito parceiro [...] Sobre a minha turma naquele ano, eu posso dizer até que fui privilegiada, porque não era uma turma muito agitada...Mas foi gratificante, porque a gente fez um excelente trabalho, a gente viu que essas crianças foram muito bem até o 5º ano. Então assim eu acho que o aluno se desenvolve bem no

primeiro ano, ele vai até o 5º ano levando essa característica. Éramos três professores, e não tinha nada que um colega fizesse que não falasse para o outro, então a gente montava o planejamento coletivo, cada semana era um que fazia para todos. Quando alguém tinha uma ideia, chamava os outros e falava: “Olha eu tenho essa ideia aqui” (Flávia)

O relato da professora Flávia novamente trazia uma singularidade. Embora tenha encontrado dificuldades no seu trabalho no “corredor” da Educação Infantil, quando efetivamente assumiu uma classe no Ensino Fundamental e atuou pela primeira vez como professora titular da sala, ela conta que teve praticamente o melhor ano de sua trajetória profissional, e atribui essa conquista à parceria firmada com os outros professores que também atuavam no 1º ano, na mesma escola.

Novoa (2022) também acredita que a chave para o professor adquirir conhecimentos e práticas para enfrentar as dificuldades e desafios da sua profissão seria a interação com outros professores, e nas dimensões de trabalhos coletivos. Quando a dimensão coletiva do trabalho não é alcançada, o professor sofre solitariamente e por vezes não consegue enxergar saídas para os desafios que enfrenta. Essa pode ser uma semente de desânimo e possivelmente de adoecimento docente, que pode culminar na desistência da profissão.

Flávia conta que a orientadora da escola, na época, teve um papel importante porque ensinou os primeiros passos do Método de Alfabetização Sociolinguístico, que nenhum dos três professores conhecia, e eles começaram a aprofundar os estudos sobre essa teoria para aplicá-la à sala de aula. Entendo que existem vários métodos de alfabetização, e todos eles podem ter pontos positivos e negativos. Mas me parece ser importante que o professor saiba qual método está usando, e o conheça com alguma profundidade.

Podemos observar que a professora Flávia e seus colegas do primeiro ano, estudaram a parte teórica do método, inspirado nos ensinamentos de Paulo Freire, Emília Ferreiro, entre outros autores, e tinham na orientadora uma colega mais capaz que auxiliava nas dúvidas da prática, o que gerou um ano de intensa produção de saberes e conhecimentos entre esse grupo de professores.

Esse movimento docente, coletivo, dialógico, que ao mesmo tempo em que prezava pelo rigor do método de ensino, também buscava adequá-lo de acordo com a realidade, parece se aproximar da práxis pedagógica ensinada por Freire (2002). O grupo de professores partia de uma situação da prática docente, que era o fato de ter uma turma de crianças de primeiro ano em sua maioria pré-silábicas. Buscavam pela teoria nos

ensinamentos da orientadora e nas pesquisas teóricas individuais e tinham a oportunidade de aplicar esses conhecimentos diariamente na sua classe, com seus alunos.

Em um momento posterior dialogavam sobre tudo que foi feito coletivamente, refletindo sobre o que deu certo e o que não foi tão positivo, e assim retornar para a prática com novos conceitos desenvolvidos e com a visão ampliada sobre cada caso. Nas palavras de Freire (2022):

Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, que se esforcem para recriá-la, repensando também o meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto (Freire, apud Chacon, 2023, p. 68)

E ainda:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino**. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 2022, p. 16)

E foi nesse rico contexto em que a professora Flávia viveu tanto seu início da profissão quanto o enfrentamento das dificuldades que foram surgindo a cada dia, superando também a dificuldade inicial que narrou com mais ênfase, que era a falta de experiência para conseguir um bom emprego na área da educação. Posteriormente foi chamada no concurso público para efetivação, e permanece nessa mesma escola até hoje, ministrando aulas e construindo sua trajetória docente.

Analisando agora o início da profissão da professora Letícia, encontramos outra singularidade interessante. Ela nos conta que iniciou sua atuação docente ministrando aulas no Ensino Superior

Eu me formei em Serviço Social em 2007 e em Pedagogia em 2008, só que naquela época era separada a formação em educação infantil, lembra? Então eu fiquei mais 2 anos para fazer educação infantil. Tentei o mestrado em 2008, mas não passei, tentei em 2009 e passei! E aí em 2010 eu comecei o mestrado. Aí, eu comecei a trabalhar, em 2010, fui dar aulas no curso de Serviço Social em uma Universidade particular, o que era possível porque eu era aluna do mestrado. Foi a minha primeira experiência docente, e foi a mais difícil, acho...Dar aulas para adultos é muito complicado, prefiro mil vezes crianças. Mas aí logo saiu a bolsa CAPES do mestrado, e eu tive que escolher entre um e outro, acabei saindo (Letícia)

O fato de a professora Letícia estar envolvida com a iniciação científica e iniciar o mestrado logo após a graduação também pode ser considerado um fato singular na trajetória de um professor. Essa característica possibilitou que seu começo na profissão fosse ministrando aulas no curso superior, ainda que fosse um tipo de estágio ligado ao seu curso de mestrado. Porém como ela mesma relata, não foi mais fácil por esse motivo. A professora conta que era complicado dar aulas para adultos, e a instituição em que trabalhou pagava um valor baixo se comparado com a bolsa de mestrado, além de demorar para pagar, ela se sentia trabalhando sem receber, apenas pelo “status” de ser professora universitária.

Letícia relata que durante sua pós graduação teve boas oportunidades, participou de diversos projetos, entre eles, conta sobre uma viagem aos Estados Unidos junto com sua orientadora, onde conheceu muitas experiências educacionais diferentes. Porém, o mestrado lhe trouxe também experiências negativas. Relata que teve um desentendimento com sua orientadora que quase lhe custou a desistência da pós graduação.

O relato de Letícia fez-me refletir sobre duas situações. A primeira delas é a pressão exercida pela pós-graduação, tão intensa, que pode trazer adoecimento, e culminar em sua desistência. A formação na pós graduação é um sonho de muitos professores, mas torna-se uma caminhada árdua e solitária, que só pode ser acalentada pela profunda identificação do pesquisador pelo seu objeto de pesquisa. Os prazos são curtos para a apresentação de bons resultados. Os orientadores dos cursos de mestrado e doutorado encontram-se também sobrecarregados pelas inúmeras tarefas que lhes são atribuídas, e pela cobrança por produtividade, influenciada pela organização neoliberal do trabalho, dificultando ainda mais esse processo.

Por outro lado, não podemos ignorar a possibilidade de situações de abusos e assédio moral que podem ocorrer enquanto o estudante encontra-se debaixo da autoridade de um orientador, que por vezes acredita que é um semideus acadêmico que tudo sabe. A professora Letícia preferiu não se aprofundar no que aconteceu entre ela e sua orientadora, por uma questão moral, porém a forma e o tom com o qual ela narrou essa etapa de sua vida deixou claro o desconforto e a dor que sentia ao lembrar desse ocorrido.

Ao finalizar o mestrado recebeu muitas propostas de trabalho, mas nenhuma delas oferecia uma remuneração suficiente para que pudesse ser tratada com exclusividade, e isso somado à experiência negativa vivida na pós graduação começou a trazer problemas psicológicos.

Naquela época eu tive uma dificuldade, eu tinha muita coisa na cabeça. Eu estava dando aula na faculdade, aula na escola, uma escola particular que eu ficava na biblioteca, estava trabalhando com o MEC, avaliação do livro literário. E de sábado e domingo eu ia dar aula em Pós. Trabalhei numa editora de livros de inglês aqui em Martinópolis também. Eu precisava ir para pra Dourados, para o Mato Grosso, começou a me dar ansiedade, síndrome do pânico, eu precisava viajar e me dava calafrios, eu pensei “Eu não aguento mais, não consigo dar resposta pra todo mundo ao mesmo tempo” e parei com tudo, fiquei só com a escola. (Letícia)

O relato de Letícia traz a reflexão de que a formação na pós-graduação nem sempre garante um emprego melhor, ou sequer uma remuneração mais adequada. Houveram muitas propostas, mas nenhuma delas oferecia condição satisfatória para que ela pudesse negar as demais. E isso novamente sobrecarregou a professora, e para o bem de sua saúde mental, resolveu negar a todas, passando a dedicar-se exclusivamente à escola, como professora de Educação Fundamental, um cargo que poderia ter acesso mesmo sem o curso de mestrado.

Aí eu entrei no município, como não teve concurso naquele ano, eu entrei no contrato. Fiz um processo seletivo e comecei a trabalhar como contratada. Eu não gosto da burocracia da escola, mas eu gosto de lecionar, gosto de estar com crianças, essa é uma coisa que eu gosto de fazer. Aí eu fiquei esses dois anos. Trabalhei aqui em duas escolas como professora. (Letícia)

E esse foi realmente o início de Letícia na profissão de Professor de Ensino Fundamental I no sistema de ensino municipal.

Na primeira escola eu peguei um segundo ano. E no município, quando a gente entra é assim: “Tô, a sala é sua, se vira!” A gente não sabe preencher as cadernetas, não sabe dos documentos, não sabe do controle de nada e é assim: “Tá aí a sua sala”. Você não sabe nem o material que você tem, o recurso, nada... você só é enfiado na sala. Está ali? Está ótimo para eles... Tá cuidando das crianças? Não precisa de mais nada. E foi assim meu ingresso no município, ninguém me explicou absolutamente nada. (Letícia)

A professora Letícia conta que tinha uma pequena experiência com crianças de quando trabalhou por um tempo na biblioteca de uma escola particular. Relata que sua primeira turma não foi muito difícil.

Eu tenho a impressão de que as crianças na época vinham com mais preparo do que hoje elas vinham com algum conhecimento, alguma coisa já... que eu não lembro de criança com muita dificuldade de atenção como tem hoje. Mesmo que tivesse uma criança autista na sala, você não sentia assim. [...] Eu acho que quando a gente começa, a gente tem o ideal, né... então a gente acaba gastando mais nosso dinheiro do salário para fazer as coisas. “Ah, não tem tal coisa? Ah, não tem isso?”

Não tem a cartolina? Ah, tá! Pode deixar que eu vou lá comprar. ” No início da carreira é assim. A gente vai suprimindo (Letícia)

No segundo ano de contrato, conta que teve a oportunidade de lecionar na mesma escola em que estudou quando era criança. Lá teve muitas experiências afetivas relembrando o tempo em que era criança, inclusive participou de uma comemoração dos 75 anos da escola. Ao fim de seu contrato temporário, começou a procurar e fazer concursos em outros municípios, foi quando foi aprovada como professora em outro município do estado de São Paulo, em 2015.

Nesse tempo eu já namorava há muitos anos, uns 10 anos, então eu casei e fui para outro município do estado de São Paulo, com meu marido. Ele também estava sem trabalhar, a empresa que ele trabalhava fechou. Então fui para lá para trabalhar, e me surpreendi (pequena pausa ressaltando a surpresa). Primeiro pela estrutura da escola. Lá era muito organizado em relação à educação. A escola tem uma organização de gestão, que não fica tudo na mão do professor. Aqui eu vejo que é assim “A sala é sua, se vira! Não quero saber”. E lá não era assim... então meu trabalho era mais leve, porque eu tinha esse suporte da gestão. E lá tinha tudo, né, material tudo que eu precisava. Aqui, se eu precisar de alguma coisa é perigoso eu arranjar uma encrenca. Se uma criança passar mal e vomitar no corredor, você arranja uma briga se chamar alguém para vir limpar... isso não acontecia lá, era tudo muito bem organizado e cada um sabia do seu fazer. (Letícia)

Observamos que a professora Letícia não relata grandes dificuldades no seu início de atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Seu início na profissão foi relembrado de uma forma leve, em contraposição a uma experiência aparentemente traumática na pós graduação. Quando ela passa no concurso em outro município do Estado de São Paulo e se muda para atuar como professora, relata uma experiência ainda mais positiva.

Lá era uma escola muito grande, que ia do 1º ao 9º ano. Então de manhã era do 6º ao 9º e a tarde do 1º ao 5º, e eu trabalhava das 13h até as 17h30. Então nesse meio do ano que eu cheguei, eu fiquei com 5º ano aí depois com o 4º ano [...] Eu fui bem acolhida pela gestão, e no meu segundo ano lá eu já estava ajudando a orientadora. Eu só voltei por causa da minha família, aqui, senão não teria saído. Lá tinha um auditório com toda a estrutura de teatro, e tinha uma quadra muito boa. Eu tinha cinco janelas para as aulas especialista dos especialistas, que era a professora de laboratório, professora de artes, inglês, e professor de Educação Física, e tinha mais alguma coisa que não lembro o que era. Isso ajudava tanto no planejamento, eu conseguia ser mais produtiva. (Letícia)

A professora Letícia narra que no outro município que trabalhou havia muito investimento na educação, e a escola pública municipal era considerada uma das melhores do Brasil.

as crianças aprendiam, faziam robótica com LEGO, o prefeito ia visitar as feiras, estava sempre muito presente. Tinham pessoas de São Paulo capital que mudavam pra aquela cidade só para matricular os filhos nas escolas públicas. Eu tinha aluno que era filho do gerente da GM e filho da catadora de lixo estudando na mesma sala. Eles ganhavam uniforme, eles tinham toda uma estrutura, tinha projeto de horta, a gente fazia passeio pedagógico, íamos para outras cidades, fomos pra Cotia... Aquele aluno que não tinha como pagar, a gente dava um jeito, a escola pagava. Era uma outra realidade. Então abriu o concurso para cá. Aí eu e o meu marido ficamos nesse impasse. Vamos voltar para casa, os pais estão ficando velhinhos... aquela coisa né... A mãe dele e a minha mãe aqui sozinhas, minha mãe reclamando e elas muito preocupadas porque São Paulo era uma cidade muito violenta... aquela coisa toda... (Letícia)

No ano de 2017 a professora Letícia prestou o concurso de professora para o Município de Presidente Prudente, e passou entre as 10 primeiras vagas. Tomou posse de sua vaga em julho de 2018. Ao retornar para o município, após viver uma boa experiência em outro município, relata que tomou um susto

E quando eu cheguei, percebi que a estrutura da escola faz muita diferença, e me deparei com aquela situação, só a professora é responsável por tudo, tudo nas nossas costas e aí eu falei “Meu Deus do céu, que que eu fiz?” Eu chorei por uma semana, por ter trocado, e não tinha como voltar atrás, porque eu já tinha exonerado. Meu marido ainda estava lá na cidade, ele ficou um tempo a mais, depois que ele veio pra cá. Então começaram todos os desafios de lecionar em um lugar onde as pessoas estão há 30 anos fazendo a mesma coisa, e não querem mudar. Uma gestão engessada e autoritária. Você não podia falar um “Ah” para elas. Não podia pegar material. Tinha um monte de coisa lá guardada, estragando, e ninguém podia pegar. Era desorganizado. Eu saí de um lugar extremamente estruturado, para uma aula que eu tinha que pensar em tudo. E daí tinha cachorro na escola, uma sujeira, porque não tinha funcionário suficiente pra limpar, uma desorganização, a democracia passava longe. (Letícia)

A professora Letícia relata sua decepção de sair de um lugar extremamente organizado para uma escola com problemas de organização e de gestão. Isso nos faz refletir na importância da gestão na organização da instituição escolar. Mesmo que o valor do investimento seja menor, a forma que esses recursos são organizados podem potencializar ou diminuir ainda mais seu alcance. A professora relata que haviam materiais guardados, até mesmo “estragando”, mas a gestão não permitia seu uso.

Foi no ano de 2018 que eu iniciei minha trajetória como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tomei posse no cargo um mês antes da professora Letícia. Assim como ela, eu chegava de um cenário educacional diferente, trabalhava na educação infantil no município de São Paulo. Também senti o impacto de chegar em uma escola com uma organização diferente, e de não ser valorizada pela gestão. Porém a experiência prévia que a

professora Letícia trazia, aliadas às suas habilidades pessoais como professora, permitiu que ela realizasse um trabalho mais produtivo que o meu, e embora ela relate as dificuldades e o sentimento negativo da chegada, isso não era observado claramente para quem a acompanhou iniciando no cargo.

Eu a observava trabalhando com uma turma parecida com a minha, e já não podia culpabilizar os alunos pela minha dificuldade, pois tínhamos turmas parecidas em dificuldades de aprendizado e comportamento, mas ela conseguiu resultados diferentes. No fim do ano de 2018 a professora Letícia poderia ter pedido remoção da escola, mas não o fez. E o que a fez permanecer, apesar de seu próprio mal estar com as condições de trabalho, foi a consciência da importância de seu trabalho para aquelas crianças. Ela permanece nessa mesma escola desde 2018, contribuindo com seus conhecimentos e lutando por melhorias até hoje.

Mas enfim, eu fiquei, porque não tinha mais como voltar atrás, e também porque eu pensei assim: “Era isso que eu queria”, sabe, uma periferia, fazer a diferença, trazer coisas novas, inovar”. A nossa formação na UNESP traz essas coisas. Eu conhecia tantas experiências também, porque elas não poderiam dar certo lá? (Letícia)

Por fim, entramos na análise do início da profissão da professora Larissa. Ela nos contava que quando cursava a Licenciatura em Pedagogia pela UNESP de Presidente Prudente, não considerava ainda a possibilidade de ser professora. Porém, quando estava no quarto ano da faculdade, abriram as inscrições para o Concurso Público, com vagas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental.

As provas para os dois cargos eram em períodos diferentes, eu acabei prestando os dois. o concurso foi em abril e eu ia me formar só em dezembro. E aí eu passei nos dois!! (O tom de voz da professora revive a emoção e a surpresa que deve ter sentido na época, ao saber de sua conquista) Passei bem pertinho nos dois, um em 14º e outro em 15º. Eu fui chamada muito rápido. Na minha cabeça os planos para o fim da faculdade era prestar mestrado e doutorado, só que aí teve o concurso, eu passei, e aí, em dezembro eu coleí grau e em janeiro eu já fui chamada. E aí eu desisti de fazer o mestrado naquele momento. (Larissa)

Dessa forma o relato de início da profissão da professora também nos traz uma singularidade, que foi o acúmulo de cargos desde o início da atuação docente. Naquele momento, a remuneração oferecida para o cargo foi importante para que a professora tomasse decisão de iniciar na profissão abandonando temporariamente seu projeto de seguir com a pós-graduação.

E também eu comecei a crescer, perceber as dificuldades financeiras, perceber que a gente precisa trabalhar, né, que não dá pra ficar só estudando. Na época eu vivia com o valor da minha bolsa que era R\$ 400,00. E o salário de professora, para nós que viemos de uma classe mais baixa, é um salário bom. Então pra mim era quase um sonho.. eu falei “ Nossa, pra mim tá ótimo, os dois cargos ainda”...

Sem experiência nenhuma na profissão, a não ser pelos estágios da graduação e dos projetos da iniciação científica, Larissa assumiu primeiro uma classe de Ensino Fundamental, e posteriormente uma classe de Educação Infantil. Nesse momento a professora analisa que foi difícil, justamente por sua inexperiência:

Eu acho que deveria ter um curso de formação inicial de professores. Tipo um check list do que você precisa fazer. Antigamente dizem que tinha um curso de formação inicial dos professores que iam trabalhar na rede. Porque você entra na rede assim, e entra na sala sozinha, sem saber o que fazer, e o que você precisa tem que correr atrás, tem que dar conta, solitária. E assim você já começa na profissão aflita, é muita tensão, porque são 30 crianças, e você não sabe nem como começar, porque você só sabia a teoria. Quando comecei a trabalhar no ensino fundamental foi chocante, porque eu cheguei e descobri que eu não sabia fazer nada. (risos) Porque eu realmente tinha me dedicado muito na faculdade na área de pesquisa, e acredito que a formação inicial deixou um pouco a desejar nas atividades práticas. A gente não é ensinado, de fato, a parte prática. Então eu cheguei na sala e pensei “Meu Deus, e agora?” Mas eu tive uma diretora e uma orientadora pedagógicas que foram muito bacanas e me ensinaram tudo, tudo mesmo. (Larissa)

Assim como a professora Letícia, Larissa fala sobre a dificuldade de ter que dar conta das coisas sozinha, “solitária”, e sobre o fato de iniciar no município sem nenhuma orientação. Os professores passam pela atribuição e vão para a escola assumir sua classe, presumindo-se que já sabem de tudo. E refletindo sobre isso a professora faz uma crítica a esse modelo:

Pensando sobre isso eu acho até um pecado com as crianças, porque elas ficam assim como cobaias. Às vezes dá certo de ter uma orientadora boa, como aconteceu comigo, mas se não dá certo, todo mundo paga? E depois leva o prejuízo para sempre? Então eu acho que devia ter uma rede de apoio maior, assim, para o professor iniciante. (Larissa)

Realmente, é um fator importante a ser considerado, por trás de cada professor que atua de forma rasa, seja por inexperiência, por desinteresse ou até mesmo por má fé: existe o prejuízo para as crianças. A professora Flávia nos dizia que quando uma criança consegue um bom desempenho no primeiro ano, parece que ela levava essa característica até o fim do

primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Da mesma forma, quando uma criança vai mal em um ano, ou tem um professor que não atua com profundidade, esse prejuízo pode também ser levado pela criança por muitos anos. O aprendizado de um ano escolar, ou a falta dele, não pode ser “recuperada” no ano seguinte, e isso é cruel para o grupo de alunos que passou por essa situação.

Felizmente a professora Larissa tinha em si a consciência do comprometimento político e social que tinha com aquelas crianças, fruto de sua formação de qualidade, e relata que a diretora e a orientadora foram muito boas e “ensinaram tudo” que ela precisava saber para fazer um bom trabalho em seu início na profissão. Sobre a ajuda oferecida pelos colegas de trabalho, a professora relata uma singularidade em sua trajetória:

Quanto aos outros professores, eu tive acolhimento, mas não posso dizer que tive muita ajuda, até porque era uma escola de professores antigos. Eles não concordavam com muitas coisas que eu pensava, e eu enfrentei muita resistência com as minhas ideias. Eles falavam: “Ah, não inventa não, você acabou de sair da faculdade, você vai ver.. daqui a uns anos você vai pensar diferente” (Larissa)

O relato de Larissa de certa forma se aproxima do fato narrado pela professora Letícia, quando esta fala dos “desafios de lecionar em um lugar onde as pessoas estão há 30 anos fazendo a mesma coisa, e não querem mudar” (Letícia). Quando uma professora recém formada chega com novas ideias, querendo realizar as coisas novas que aprendeu na graduação, os professores antigos resistem a essa mudança, ficando o novato mal visto, como alguém que quer “dar trabalho” para o quadro antigo de professores, acostumados a fazer sempre a mesma coisa.

Ao falar sobre os professores mais experientes, Huberman (2000) explica sobre o estágio da carreira profissional de “desinvestimento” que pode explicar o momento profissional desses professores que Letícia e Larissa encontraram na escola no início de sua profissão:

Este mesmo perfil encontra-se nos professores em fim de carreira? Sim, em parte, uma vez que se trata do desenvolvimento de tendências já manifestadas. O período dito de “serenidade” enceta um processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, um recuo face às ambições e aos ideais presentes `partida. A fase dita de “conservantismo” corresponde a uma discordância face à evolução de momento, conduzindo a uma certa marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a escola ou o sistema escolar. (Huberman, 2020, p. 46)

Dessa forma, tratam-se de docentes que sentem que estão no fim de um ciclo profissional, não sentem mais a necessidade de investir em sua carreira ou na instituição escolar. Porém, isso não significa que eles são descomprometidos, ou que não se importam mais com as crianças ou com os resultados. Eles descobriram formas “confortáveis” de atuar e seguem nesse modelo, resistindo a proposta de mudança que possam modificar a forma que eles entendem que “está dando certo”, por esse motivo são também conservadores em sua atuação.

Sobre o início da profissão docente o primeiro ponto que compareceu como regularidade na narrativa de todas as professoras foi a necessidade de trabalhar antes de se formar efetivamente, para auxiliar em casa, ou mesmo para manter os estudos. A professora Andréia e a professora Flávia trazem claramente essa necessidade desde o fim do Ensino Médio, fato que também influenciou diretamente na escolha pela docência. A professora Andréia concluiu o curso de magistério procurou por estágios e substituições, para auxiliar a família nos custos com sua graduação em Direito.

A professora Flávia trabalhou no comércio, e além de ajudar em casa, financiou sua formação superior. Letícia e Larissa encontraram com a docência durante o ensino superior, através de convênios e bolsas de estudo para atividades de docência. Letícia inicialmente cursava faculdade particular e buscava por redução nas mensalidades. Posteriormente cursou faculdade pública sempre participando de grupos de pesquisa e projetos com bolsa para manter-se. Larissa, embora sempre tenha cursado instituição pública, também participava dos grupos de estudo e era bolsista para manter suas necessidades básicas como transporte e alimentação, pois passava o dia todo na universidade.

Um desafio relevante do início da carreira que foi relatado por todas as professoras foi a falta de apoio e orientação institucional no início da carreira. Elas narram que escolheram suas salas na rede de ensino municipal e ingressaram nas escolas com pouca ou nenhuma orientação sobre o que deveriam fazer ou como deveriam atuar. De formas diferentes, todas passaram pelas fases de “sobrevivência” e “descoberta”, início da carreira, e alcançaram a “estabilização”, estando aparentemente no estágio relatado por Huberman (2000) como “diversificação e experimentação”. Por fim, como já abordado nesta pesquisa, Huberman (2000) nos explica que após esse primeiro momento da carreira o professor entra em uma fase de “estabilização”, quando o professor de certa forma supera algumas dificuldades do início da profissão, pois agora já tem um melhor repertório para lidar com elas. Podemos observar claramente essa fase na narrativa da professora Andréia, porém no

caso das outras professoras, por motivo das singularidades de suas trajetórias, essa fase não aparece de forma tão visível.

5.5. Dificuldades e desafios

Neste capítulo da dissertação buscaremos analisar as dificuldades e desafios relatadas pelas professoras no momento atual de suas carreiras, ou seja, que não são diretamente relacionadas ao início da profissão. Durante a Entrevista Narrativa (EN) essas questões foram surgindo explícita ou implicitamente na fala das entrevistadas. Para essa análise utilizaremos o segundo e terceiro tempos da Análise Compreensiva Interpretativa, proposta por Souza (2014), recorrendo ainda mais aos agrupamentos das unidades de análise temática obtidas a partir da leitura e releitura do conjunto das narrativas, relacionando-as com as fontes teóricas utilizadas.

A primeira dificuldade observada, relatada por todas as professoras entrevistadas, é a aparente “falta de interesse” das crianças, possivelmente um sentimento proveniente das próprias famílias, de desvalorização da educação, da escola e do aprendizado escolar. Segundo as narrativas das professoras, essa falta de interesse das famílias parece estar diretamente relacionada com as dificuldades de aprendizagem das crianças. A professora Andréia nos conta que em sua primeira turma observou essa característica do desinteresse nas crianças, enquanto na sua segunda turma observou que a “vontade de aprender” das crianças era completamente diferente. Porém, quando a professora se refere ao presente, relata que a falta de interesse das crianças pelo aprendizado escolar parece estar se intensificando:

Parece que hoje em dia as crianças não dão mais importância para o estudo, e há tempos atrás parecia que eles davam importância para estudar, para aprender, né... eles precisavam ser letrados, precisavam saber as operações. Hoje, parece que do jeito que eles estão, tá bom... se não sabe, tá bom... se sabe, tá bom.... Não vejo mais aquela vontade de aprender, e a gente como professor quer a todo o custo que eles aprendam...Então hoje a gente sofre com isso, e sai da sala de aula mais esgotada, cansada fisicamente e mentalmente. (Andréia)

Ao abordar esse tema, a professora Flávia comenta o quanto considera assustador o desinteresse das crianças, e atribui essa questão à própria desconexão da família pelos assuntos escolares, o que pode ser observado quando a criança não faz tarefas de casa, e quando as famílias não aparecem nas reuniões. Não é correto generalizar, dizer que todas

famílias são assim, mas, na percepção da professora Flávia, de acordo com elementos de sua narrativa, podemos perceber que são a maioria, e isso gera impacto diretamente no desempenho escolar dos alunos. A professora observa que “quando você compara os alunos que são NS (não satisfatórios), a maioria deles é porque não tem o apoio da família” (Flávia).

A professora Flávia fez então uma comparação entre a escola particular e a pública. Para ela, o professor que leciona na escola particular tem a mesma formação que o professor da escola pública, muitas vezes é inclusive o mesmo professor que leciona nas duas escolas, em períodos diferentes. O que muda então? Para ela, a grande diferença é que a família que matricula seu filho na escola particular valoriza mais o aprendizado. Já na escola pública, as famílias permanecem distantes, e quando comparecem na escola é para tratar de questões relacionadas ao comportamento da criança, ou verificar se ela “está comendo” no intervalo.

Porém, apesar de tecer críticas ao desinteresse pela aprendizagem, a professora Flávia reconhece que as famílias mais carentes não têm a mesmas condições de lutar pela aprendizagem de seus filhos, justamente porque existem preocupações maiores no momento, relacionadas à própria sobrevivência dos indivíduos.

A criança com mais instrução dos pais consegue compreender melhor a importância da qualidade no estudo, enquanto as famílias mais carentes não estão se importando com isso, até porque a luta delas é diferente. Hoje nós temos as bolsas e auxílios do governo, que por vezes é a única renda fixa da família. Então as crianças não faltam na escola, mas não é por perceber a educação como importante, mas por medo de perder a bolsa. Então nesses casos percebo que só o professor que está se importando com a aprendizagem dessa criança. E se ele também desistir, vai ficar ainda mais difícil. (Flávia)

Podemos observar então que a democratização da escola foi muito positiva ao incluir as crianças de famílias trabalhadoras e pobres em geral, porém os problemas sociais, muitas vezes impossíveis de serem solucionados no âmbito da escola, tornaram-se também problemas escolares, trazendo maior complexidade ao trabalho do professor. Sobre essa questão, Esteve (1991, p.) nos explica que:

A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogêneas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo.

Para tentar superar esse desafio, a professora se esforça para chamar a atenção dos alunos dentro da sala, mas nem sempre tem êxito na tentativa:

A gente faz um esforço danado para manter uma sala em silêncio, para que eles consigam nos ouvir e trabalhar juntos, compreender o que você está explicando, mas dá pra perceber que as crianças não têm interesse, e aí você faz mil coisas para chamar atenção para a aprendizagem, tenta fazer alguma coisa voltada para o lúdico, mas...às vezes você vê que nem isso tá chamando atenção deles.

Hoje em dia podemos perceber uma nova geração chegando na escola, uma geração está voltada para “Ah, para que eu preciso de estudo? Porque se eu fizer alguma coisa, um vídeo na internet, eu vou ganhar dinheiro” ... é isso que eles pensam. [...] A mídia vai mostrando pessoas que não tem estudo nenhum e se dando super bem, tendo uma vida que não é possível conseguir estudando e trabalhando. E assim as crianças vão perdendo cada vez mais o interesse. (Flávia)

O dado que a professora nos traz em sua narrativa relaciona-se com questões filosóficas sobre o momento atual da sociedade. Alguns autores falam sobre como as concepções da modernidade estão mudando a relação dos seres humanos com outros seres e com o mundo. Nóvoa (2022, p.11) nos diz que “Não é possível ignorar o impacto do digital na educação, mas as transformações em curso são bem mais amplas e profundas”. O autor cita o filósofo francês Michel Serres, que estuda a nova geração, e nos fala que as crianças de hoje “habitam o virtual”. As crianças de hoje, diferente dos adultos, já nasceram no mundo informatizado, conectado pela internet, utilizando telas, pesquisando pelos navegadores, relacionando-se virtualmente por aplicativos de mensagem, de vídeos, entre outros, o que faz com que seu pensamento funcione de forma diferente, conseguindo manipular diversas informações ao mesmo tempo. Considerando essas características das crianças de hoje, o autor faz uma crítica ao modelo escolar que segue sendo utilizado com poucas mudanças.

A educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX. Eu gosto da escola e da cor das suas paredes. Mas isso não me leva a perpetuar um modelo que não serve para educar as crianças do século XXI. A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar sua forma (NOVOA, 2022, p.15)

O fato é que esse modelo escolar não se adequa mais à nova geração. As crianças não encontram sentido em ficar agrupadas em silêncio, voltadas para o quadro escrito à mão, e ouvindo as explicações da professora. Isso traz sofrimento tanto para as crianças quanto ao professor que se esforça para chamar atenção das crianças e é cobrado para produzir resultados a partir desse modelo, como se não fosse mais do que sua obrigação

Para a professora Letícia, a falta de interesse das crianças pela aprendizagem escolar, bem como a própria dificuldade de aprendizagem das crianças está diretamente relacionada com questões socioeconômicas das famílias e do contexto periférico em que elas vivem. A professora observou que em seu início da profissão não haviam tantas crianças com dificuldade de aprendizado e de atenção como observa hoje, e considera que o aumento dessas dificuldades pode ter relação com as “lacunas de alfabetização” deixadas pela pandemia.

As crianças da preferência foram as mais afetadas... porque a mãe tinha um único celular, que ela levava para trabalhar, e ela tinha 3 filhos... como é que ela vai fazer? E olha que tiveram mães guerreiras hein... não tinha internet de graça para as pessoas, não tinha celular, as crianças não tinham como fazer as atividades, então essas crianças ficaram esse período sem estudo. (Letícia)

Seguindo a sua linha de pensamento, além das crianças crescerem em um ambiente culturalmente empobrecedor, a escola não se esforça para ser um lugar atraente. Quando o aluno chega na escola encontra um espaço feio, sujo com falta de funcionários, apenas refletindo o próprio contexto de precariedade em que as crianças vivem. Assim como a professora Flávia, Letícia também observa que os pais não comparecem às reuniões e as crianças não fazem as tarefas. Porém, pondera:

Como esses pais vão auxiliar essas crianças se eles estão trabalhando? E ainda não é um trabalho que você tem direito a certas coisas, eu tenho mães que se elas não forem naquele dia, elas não recebem ... é uma precarização do trabalho desses pais e ninguém olha pra isso. E enquanto isso a escola está lá caindo aos pedaços, faltam funcionário de limpeza, falta um funcionário pra fazer funcionar a biblioteca, para ficar com as crianças no intervalo, falta professor especialista de educação física, que tem de manhã e não tem à tarde... Faltam outros especialistas que poderiam estar lá dando aulas de artes, inglês, tecnologia da informação... (Letícia)

Letícia chama a responsabilidade da atratividade para a própria escola, não enquanto uma ação individual do professor, mas como uma ação coletiva, institucional, de gestão municipal, para tornar a escola interessante justamente para a população carente, que é privada de tantas coisas que os recursos podem proporcionar:

Acho que lá naqueles bairros onde trabalhamos existe uma questão social profunda, e o município não tem esse olhar. Essa escola era para ser a melhor escola de Prudente, a escola mais bonita, com mais estrutura, com mais salas, com mais materiais, com mais funcionários, com os melhores professores, para tentar compensar a falta de tudo que essas crianças vivem lá. Eu sei que têm estados que

pagam melhor para os professores irem para a periferia, tinha que ter uma política nesse sentido. No outro município que trabalhei, eu tinha 3 alunos que dependiam de Bolsa Família, e aqui, de 25 eu tenho 16. É muita dificuldade que essas crianças vivem. (Letícia)

A professora nos conta que seus alunos tem um coleguinha novo na sala de aula, que veio da Venezuela, e essa criança fala espanhol. A professora Letícia, coincidentemente tem conhecimentos em espanhol, e as crianças estão muito interessadas em aprender mais sobre esse idioma. Faria muito sentido para eles ter algumas aulas de espanhol nesse momento. Porém, ela relata que não consegue dar aulas de espanhol nesse momento, pois precisa finalizar as aulas sobre a habilidade que será cobrada na próxima avaliação externa. A professora Letícia comenta sobre a ausência de sentido dessas “45 aulas de língua portuguesa sobre a habilidade que vai ser cobrada na avaliação externa”, enquanto precisa deixar de lado coisas que poderiam trazer aprendizados realmente significativos para as crianças, que elas teriam e interesse e prazer em aprender.

Segundo Letícia, o município não consegue construir uma escola nova agora para atender os bairros vizinhos, o que faz com que todas crianças da região venham para a sua escola. Para acolher todo esse público, todos espaços possíveis estão sendo utilizados para colocar novas salas de aula. E fecharam a biblioteca, um espaço que, para a professora, é fundamental na escola para o aprendizado significativo dos alunos. De acordo com seu relato, a gestão municipal argumenta que não é possível contratar uma funcionária ou mesmo uma professora para ficar responsável pela biblioteca. E Letícia nos conta sobre sua luta pela causa:

Veja qual é a minha batalha agora: é a biblioteca. Eu estou trabalhando nas aulas de reforço, de manhã, e como não tem uma sala própria para o reforço, estou trabalhando na biblioteca. Não tinha condições de ficar lá... era insalubre ficar lá dentro com as crianças, porque nada está organizado, materiais, livros. E enquanto ninguém organizasse, ninguém pode usar também... A minha briga agora é pra eu ir lá arrumar. Porque eles não querem pagar para eu ir lá fazer esse serviço. Eu fui de graça para dar uma arrumada, na hora do meu intervalo, fora da hora de expediente. (Letícia)

Para a professora Letícia, esse seria o caminho para fomentar o interesse das crianças. Trazer o belo, o novo, a literatura, a arte, os jogos, o que elas não conhecem, organizar passeios, apresentar o mundo para essas crianças, pois elas não conhecem o que existe além de sua realidade. Na época em que eu trabalhei com a professora Letícia, participei dessa aspiração dela. Tentamos arrumar a biblioteca, na época, para possibilitar

que os alunos tivessem acesso ao empréstimo de livros, e pudessem utilizar o espaço, livremente, desenvolvendo o gosto pela leitura, mas assim como a professora Letícia relatou, isso não poderia ser feito em horário de trabalho, mas sim como um “serviço voluntário” depois do horário de expediente. Era difícil e dava vontade de desistir, porque ninguém valorizava. O docente que utilizava a televisão ou queria dar aulas na biblioteca era visto pela gestão da escola como um “professor que não queria dar aula”. Veio a pandemia e a professora Letícia foi trabalhar em um projeto em outro país, e eu, sozinha, não consegui seguir o plano.

Com o tempo, conseguimos a instalação de uma televisão na biblioteca, e a escola desenvolveu um projeto em que as turmas teriam um “horário de biblioteca” toda semana, acompanhadas pela professora da classe, na qual poderiam assistir a um vídeo, ler livros ou ter acesso aos jogos. Foi uma vitória que não durou por muito tempo. Com a chegada das televisões para as salas, o espaço foi novamente fechado. Quando a professora Marcela retornou, voltou a lutar pelo espaço

Você lembra aquela briga antiga que a gente tinha para abrir a biblioteca da escola? Eu tô brigando de novo. Ninguém quer que mexa lá na biblioteca, mas ninguém quer organizar e aí as crianças continuam sem acesso a nada, só na sala, não fazem um passeio... essas crianças não ampliam a visão de mundo, porque ficam só aquele mundinho ali da sala e da vida delas. Elas não conhecem o Matarazzo, elas não conhecem museus, não conhecem o centro da cidade, elas não vivem Prudente. (Letícia)

Embora as ações da professora nem sempre sejam bem vistas pela gestão da escola, e até mesmo pela própria gestão municipal, ela sente que este é o caminho para encontrar o interesse e a colaboração das crianças.

As crianças já vêm de um ambiente empobrecedor, e a escola empobrece mais? Em vez de dar estética, o que essas crianças têm de estética? De arte? Eles falam que a escola é feia. E depois que eu comecei a mexer na biblioteca, três crianças de outras turmas pediram para ir na biblioteca, porque viram eu separando os livros, os jogos, e tiveram interesse. Eles falaram “Nossa, que bonito que está aqui.!” Porque agora os livros estão em pé nas estantes, eu separei, organizei... (Letícia)

A professora Larissa nos relatou que, assim como as outras professoras, também percebeu a “falta de interesse” das crianças e das famílias. Conta que enfrentou dificuldades no início da profissão, em sua maioria relacionadas à inexperiência, porém suas “frustrações

mais sérias em relação à profissão” começaram quando percebeu a falta de conscientização das famílias sobre a importância da educação.

a realidade socioeconômica e tudo mais interferiu muito nas atividades, porque eu via que não era só dar aula... (a professora reflete um pouco buscando palavras para expressar seu pensamento) Era preciso lidar com a realidade das crianças, com a falta de interesse... Não sei nem se podemos chamar de falta de interesse, talvez a falta de conscientização de que é importante a educação... Então a gente tinha que provar toda hora para eles que aquilo era importante. Não era como era na época dos meus pais. Meus pais sempre falavam que a educação era o único jeito de dar certo na vida. E hoje eles (as crianças) não têm mais essa concepção. Isso me assustou bastante, porque os próprios pais pensavam assim “Ah, tudo bem se não for hoje pra escola... Ah... tanto faz”... E a gente (professores) tínhamos que ir atrás, implorar, pedir, chorar, né, pra mostrar que é importante. (Larissa)

Ao refletir sobre o assunto, durante sua própria narrativa, a professora Larissa opina sobre essa questão, dizendo que “as pessoas deixaram de acreditar que a educação realmente transforma a realidade. Isso ficou mais pra gente (os professores), porque a comunidade escolar, na minha opinião, tem uma certa dificuldade de acreditar nisso.” Essa constatação obtida por Larissa na prática de sua profissão, já foi denunciada antes por Esteve (1991, p. 95), há mais de 30 anos atrás, ao perceber esse movimento de desencanto e ceticismo com a educação escolar. Segundo esse autor, “a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor, os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação de sua imagem social”. Essa reflexão da professora nos faz também refletir, sobre como uma escola que não transforma é prejudicial para os filhos da classe trabalhadora.

Por fim, a professora Larissa reconhece que o problema da desvalorização da escola por parte das famílias é também uma questão política:

Na minha opinião, hoje, as famílias tem papel principal na valorização da escola, porque o professor tenta conscientizar da importância, mas não tem o apoio deles. Ao mesmo tempo a gente entende que eles não têm essa consciência política, né, da situação do mundo, que é importante... As vezes a gente não sabe nem como chegar neles, se tenta através dos alunos, enfim, parece que estamos dando murro em ponta de faca. (Larissa)

Todas as professoras trouxeram elementos em suas narrativas que demonstravam como a educação fora importante em sua infância e na escolha da profissão, e agora deparam-se com uma comunidade escolar que não valoriza a escola da mesma forma. Essa

desvalorização da educação e da instituição escolar também se estende à profissão do professor. Durante as Entrevistas Narrativas, ao contar sobre o ponto atual de suas trajetórias, especialmente abordando os desafios de sua profissão, todas as professoras falaram sobre sentimentos de desvalorização da profissão docente, percebidas das mais diversas formas.

A professora Andréia conta que se sente com “a auto estima baixa” quando percebe “muitas pessoas falando sobre a educação sem nunca ter pisado na sala de aula, sem nunca ter sentido a dificuldade na sala de aula” pois essas pessoas não compreendem o tamanho das dificuldades que os professores enfrentam hoje.

[...] às vezes saímos arrasadas da sala, com vontade de não voltar no outro dia., até o ano passado, eu falava para o meu marido que eu não tinha vontade de me aposentar, que eu queria continuar, e mais e mais e mais que eu queria ser igual algumas de nossas colegas que chegou a hora de se aposentar e continuaram trabalhando... chegar lá na frente dando aula, firme. Mas diante do que vem acontecendo com a gente em sala de aula, e das dificuldades enfrentadas, eu estou repensando isso. (Andréia)

A professora Flávia também percebe o aumento das cobranças que estão sendo impostas ao professor:

Precisamos pensar que tem todos esses lados envolvidos, o lado do aluno, da família, do professor, da gestão ... Só que às vezes a gente fica assustado, porque ultimamente a cobrança para o professor está sendo bem grande, e também é o que está desanimando. Você vê pesquisas apontando que a cada dia que passa tem menos pessoas interessadas em ser professoras, porque percebem como é a luta. (Flávia)

Professora Andréia nos fala sobre uma sutil desvalorização que acontece dentro da própria escola, com a chefia direta. Quem avalia o trabalho docente, em primeira instância, é a própria gestão escolar, composta pela direção da escola (diretor e vice-diretor) e o(s) orientadores pedagógicos. Porém esse feedback revestido de novas cobranças, pode trazer muito desânimo para o professor:

A gente precisava ser mais valorizada, tanto monetariamente quanto na estrutura né, no pedagógico, e teria até a parte emocional. Eu acho que entra parte emocional, porque é só assim: “Você tem que fazer, tem que fazer, tem que fazer, tem que fazer!!” Então pensa como o professor está na saúde mental...Estamos ficando doentes psicologicamente falando, o emocional fica abalado porque na vida do professor é só cobra, cobra, cobra, faz, faz, faz, e muitas vezes não é elogiado pelo aquilo que faz, por mais que você tentou dar o seu melhor. Às vezes o seu melhor não é a expectativa que os outros tinham, mas aquilo foi o seu melhor!! Naquele momento foi o que você conseguiu fazer... E às vezes vem só cobrança, não vem elogios, falta reconhecimento (Andréia)

O sentimento narrado pela professora Andréia mostra uma desvalorização sentida dentro da própria escola, pois ela sente que nunca é reconhecida pelo que fez, e mesmo que tenha dado certo, e nunca recebe um elogio. Para ela, só observam o que não conseguiu fazer, mas não consideram todo o percurso, o processo pra chegar ali. E por vezes ela pensa: “Ah, mas para quê que eu vou fazer se estou sempre errada, tá sempre faltando, nunca está certo aquilo que eu estou fazendo”

A professora Letícia traz também uma questão importante para reflexão, que demonstra que até mesmo um elogio, quando não for bem fundamentado, pode trazer mal estar para o docente:

No ano passado algumas professoras receberam uma laureação na Câmara Municipal... Ninguém sabe por quê.... É tudo indicação! Honraram 5 professores e desonraram o resto da categoria, porque ninguém sabe qual foi esse critério de escolha. (Letícia)

A professora nesse exceto refere-se à Lei nº 11.185/2023, de iniciativa da vereadora na época, Professora Joana D’Arc, reconhecendo aqueles que se destacaram em comemoração ao Dia do Professor. De acordo com o site Diário de Prudente (30/out/2024):

Cabe ressaltar que, conforme o dispositivo legal, as indicações dos nomes a serem homenageados foram feitas pelos supervisores escolares da Secretaria Municipal de Educação (Seduc), que encaminhou os agraciados para a Casa de Leis com a qualificação completa e motivos que credenciam aos professores à homenagem. (DIÁRIO DE PRUDENTE, 2024)

Porém, de acordo com o relato da professora, não ficou bem claro o motivo de alguns professores serem reconhecidos e premiados, enquanto outros não, dessa forma, uma tentativa de homenagem a “alguns” professores acaba por desvalorizar todos os outros.

A professora Flávia fala que além da desvalorização pelos cargos superiores, sente desvalorização vinda da sociedade de forma geral.

Eu não me sinto valorizada, não só pela cobrança dos cargos que são superiores a nós. Mas também pela desvalorização que sentimos de todos, você não é valorizado nem pela família... faz tanta coisa pelo aluno, você tira do seu bolso, só que eles não conseguem ter esse olhar... Você pode perceber isso também na questão do presente do dia dos professores. Você vê que às vezes a criança traz para você uma florzinha, ou ela faz uma cartinha, porque a família não teve esse olhar. Então eu fico até com dó dos meus alunos... não que fosse uma obrigação ganhar presente no dia do professor, não é isso. Mas pelo menos que fosse uma carta da família dizendo obrigada. Então sinto que eles nos tratam assim: “Olha,

você é pago pra isso”. “Ensinar o meu filho não é mais que a sua obrigação”.
(expressão indignada) (Flávia)

Uma outra situação de desvalorização que a professora Flávia nos traz em sua narrativa, em tom de crítica é a seguinte:

[...] quando o professor faz piada da sua própria profissão, ele mesmo está se desvalorizando. Hoje existem as piadas internas também né, que é muito difícil trabalhar na escola, que o professor ganha pouco pelo que faz, e realmente, a gente ganha pouco pelo que a gente faz. Mas como você vai cobrar uma valorização pelo que você faz se nem você está se valorizando? Por exemplo a piada de que o assaltante desiste de assaltar a pessoa quando descobre que é um professor....E a gente compartilha, a gente dá risada, a gente valoriza exatamente isso, paga caro pra ir no show do fulano fazendo piada da nossa profissão, fazendo chacota com nós mesmos. Eu não estou dizendo que a gente também não pode ter humor na nossa vida, porque é tudo tão difícil na vida do professor, então é uma forma de dar risada, mas às vezes a gente acaba não percebendo a consequência disso. Também não estou diminuindo a pessoa que faz esse tipo de trabalho, mas mostra o olhar que a sociedade tem e que nós mesmos temos de nós. (Flávia)

Considereei muito pertinente a avaliação que a professora elaborou sobre essa questão. Realmente existe um comediante famoso que faz piada sobre os professores. Esta pessoa já veio algumas vezes para Presidente Prudente atingindo recordes de público considerando o quantitativo populacional do município, em sua maioria professores, para fazer piadas sobre a profissão docente e suas mazelas. Penso comigo, será que os milhares de professores que foram assisti-lo, em todo o Brasil, o fizeram com consciência crítica sobre a formação de opinião gerada nessas apresentações? E das consequências que esse tipo de entretenimento traz para a profissão docente? Eu pessoalmente nunca havia refletido sobre essa questão elencada pela professora, dessa forma sua narrativa mudou minha visão sobre esse caso.

O fato é que, de diversas formas, é formada a opinião de que a profissão do professor tem pouco valor, e as pessoas interiorizam isso sem muita reflexão. A professora Flávia comenta que em sua própria família, na qual não há muitos professores, essa concepção de desvalorização docente também acontece:

Somos desvalorizados pela nossa própria família, por exemplo, na minha família o meu primo fez engenharia. Então pra todo mundo essa é a melhor profissão, e o professor, coitado...eu sinto essa diferenciação na minha família. Eu tenho uma prima que é professora, também é escritora, já publicou alguns livros. Hoje ela tem até uma vida financeira boa, mas minha família não consegue valorizar a escolha dela. (Flávia)

Larissa também afirma que ela queria ser “qualquer coisa menos professora”, e que sua família pensava que ela tinha potencial para ter “profissões melhores”. Esse relato mostra uma concepção de docência formada por valores da sociedade, pois não haviam parentes próximos que eram docentes.

Essa posição das professoras reflete como está difícil corresponder às muitas cobranças sobre a educação e sobre o professor. Conforme já vimos no Capítulo 4.3 deste trabalho, Almeida (2004) e Nóvoa (1999) nos explicam sobre os diversos discursos que tratam sobre a importância da educação, multiplicando as exigências sobre os docentes, porém o aumento de responsabilidades não se reflete na valorização moral ou financeira dos docentes.

Simultaneamente, verifica-se uma diminuição das responsabilidades educativas de outros agentes sociais, especialmente da família, e um aumento das exigências com relação ao professor, que além de ensinar de maneira competente, deve ser facilitador da aprendizagem, organizador de atividades coletivas, orientador psicológico, social e sexual, além de dar atenção aos alunos com necessidades especiais integrados na sala de aula, já que essa integração está cada vez mais presente em nossas redes de ensino. E para fazer tudo isso, ele continua tendo a mesma formação, que basicamente não se alterou, e que não o prepara para enfrentar os conflitos e os desafios das situações presentes na escola (ALMEIDA, 2004, p. 168).

Essa questão tratada por Almeida (2004) não passa despercebida pela professora Andréia:

Assim, a função do professor dentro da sala seria essa, de ensinar os conteúdos para os alunos, os conteúdos do currículo, promover a aprendizagem, né... Aí você acaba sendo hoje muito mais... Você acaba sendo ouvinte, você acaba sendo um psicólogo, acaba sendo tudo que colocam na escola, um dentista, porque tem que escovar os dentes, você tem que cuidar e auxiliar porque eles também não têm aqueles cuidados em casa. E quando a criança é pequena, o professor precisa tirar a fralda e tudo mais. (Andréia)

O fato é essa situação gera uma sobrecarga de trabalho imensa para o professor, pois ao mesmo tempo ele precisa responder às expectativas dos discursos e às acusações de ser o responsável pelo que não dá certo. Assim ele precisa produzir uma infinidade de planejamentos, fichas, relatórios, portfólios, entre outros documentos, para comprovar que está cumprindo todas as exigências, para provar que está realmente trabalhando. Podemos observar isso na narrativa da professora Andréia:

Na ficha que temos hoje, precisamos colocar todas as habilidades atingidas, não atingidas, ou parcialmente atingidas pelo aluno no bimestre. E aquilo não fica claro. O pai não vai entender o que é uma habilidade. A gente, que é da educação, entende. Tivemos formação pra isso. Se é um pai da área, vai entender também. Mas se não é um pai da área, não vai entender com os termos técnicos que estão escritos ali, e no final o pai olha aquela ficha gigante e só pergunta assim: “Professora, qual que é a dificuldade do meu filho? O que que meu filho precisa melhorar?” E eu sempre converso e explico: “A dificuldade do seu filho tá aqui, por exemplo, na leitura, na interpretação, na multiplicação...” utilizando termos mais claros para o pai. Aí você faz lá uma ficha de três folhas e os pais acabam não lendo aquilo, e no final ninguém lê aquilo que o professor ficou horas e horas fazendo. Nas reuniões a gente sempre coloca a ficha e coloca a prova para os pais. Então o pai vai ver a prova e aquilo que a criança rendeu na prova, não vai ficar analisando o documento oficial que é a ficha. No final fica meio sem sentido muito tempo para fazer aquilo, um tempo que você poderia estar preparando algo diferenciado, levando um conteúdo diferenciado para sua sala de aula e você está presa ali no papel burocrático. (Andréia)

A professora Larissa nos traz mais detalhes sobre como a sobrecarga de trabalho é sentida pelo professor hoje:

Pensando nos professores que trabalham comigo hoje, o mais difícil hoje é a sobrecarga de trabalho, porque hoje as demandas aumentaram muito e isso não acompanhou o número de profissionais que trabalham na escola. Não é cobrado nada além das atribuições de professor, mas são muitas atribuições, e é difícil uma pessoa dar conta de tudo isso sozinha. Então por mais que a gestão tente ajudar, exista a sobrecarga de trabalho, a burocracia, o tanto de documentos que precisa preencher, que tem que fazer, a quantidade de alunos na sala, que aumenta muito as demandas do que tem que ser feito.. Tem que fazer, é obrigatório, mas eles não pensam muito na forma que isso deve ser feito, e isso também recai sobre o professor, então são muitas demandas sobre o professor. E a gestão precisa cobrar, para o trabalho acontecer, só que o professor já está cansado de não conseguir dar conta de tudo, então ele fica frustrado de não conseguir, e isso vai desanimando, no final ele não consegue fazer tudo, ou então deixa de dar aula para dar conta de tudo.. É tanta coisa que ele se perde. (Larissa)

Ao tratar do aumento das responsabilidades do professor, algumas de nossas professoras relatam a dificuldade que estão passando com as crianças provenientes da política de inclusão:

Ainda mais agora com essa ideia da inclusão, né. Na escola temos 32 ou 37 crianças com autismo, aumentou muito. Colocam a criança lá na sala e o professor precisa dar conta de manter ele dentro da sala, senão o professor que é ruim. E logo as pessoas não vão mais aguentar essa situação. Tem sala do primeiro na com 3 crianças autistas. Como ela faz? Aí precisa fazer o portfólio individualizado de cada um, mais os 20 e poucos alunos que ela tem.... É um tempo de crise.... Quem presta atenção na escola, tá vendo que vai colapsar. É um sofrimento pra as crianças autistas ficar dentro da sala, elas precisavam de um espaço mais livre. A ideia da convivência eu acho muito boa, precisa conviver mesmo, mas esses de nível mais grave é muito difícil, eles se machucam, a professora não sabe o que fazer, e não consegue dar aula. No ano passado eu tinha dois autistas na sala, um deles era grave e não tinha ninguém pra me ajudar. Eu fui até na Secretaria falar. Eu não conseguia dar aula, ficava só segurando o menino. (Letícia)

E hoje também a gente tem crianças na sala provenientes da política de inclusão, que precisam de um suporte muito grande. Por exemplo, nós temos um aluno lá que fica muito nervoso dentro da sala de aula, ele grita bastante, e a forma dele se expressar é batendo, e a forma como ele age com agressividade contra ele mesmo, dá muita dó, me parece que colocar ele ali dentro da sala é como se estivesse colocando um passarinho dentro da gaiola. E você precisa trabalhar dentro do sistema, precisa insistir com ele. Mas sinto que eu não tenho a formação adequada pra trabalhar com ele, e nem a escola tem recursos para ajudar, então é uma situação muito triste. Claro que esse caso é um caso específico, mas acho que ele seria mais feliz, sofreria menos se estivesse em uma escola mais adequada pra ele. Eu fico pensando nas mães desses alunos também, eu conheço a mãe desse menino e vejo a angústia dela. Esses dias eu assisti uma entrevista que a mãe falava que quando ia deixar o filho na escola, a primeira coisa que perguntavam é : “Ele está medicado?” Pra ir pra escola, ele precisava estar medicado, e a mãe ficava muito triste com isso. (Flávia)

Uma outra dificuldade relatada pelas professoras é relacionada com as mudanças aceleradas da modernidade. O uso das tecnologias, o mundo conectado, as novas gerações com pensamentos diferenciados, o ensino remoto imposto pela pandemia, e que seguiu em uso após o retorno presencial, todas essas questões trazem dificuldades para o professor que atua há mais tempo no magistério. Esteve (1991, p. 96) faz uma comparação que auxilia a compreender esse desajustamento que os professores sentem perante essa questão:

A aceleração da mudança social leva a que um número crescente de indivíduos, sem se mudarem do bairro em que sempre viveram, experimentem o mesmo desajustamento ao descobrir que as coisas não funcionam como antes, que seu mundo foi substituído por outro, em que não sabem muito bem como situar-se. E isto sem nenhuma possibilidade de retorno à antiga paisagem social, que dominavam e conheciam.

A professora Andréia sentiu na pele essa dificuldade:

É tudo novo, tá mudando a forma de ensinar então para a gente isso também é um desafio. Por exemplo essa questão de mexer com a tecnologia, não é fácil...você prepara uma coisa e lá na hora o cabo não pega, a internet tá fraca, tudo isso pode acontecer... aí você preparou, não deu certo, aí você tem que ter uma segunda alternativa ali. Tem muitas coisas que eu preciso aprender ainda, já aprendi bastante coisa na época da pandemia, a gente teve que aprender no sufoco, mas tem coisas que você não mexe todo dia e acaba esquecendo. (Andréia)

Essa questão não passou despercebida pela professora Letícia:

As professoras antigas sofreram muito, porque algumas nem tinham familiaridade com a internet, com editores de texto como o Word, e não tinha ninguém para ajudar. Por isso também que eu entendo o lado dessas professoras mais antigas, porque elas já passaram por tanto descaso, essas professoras que estão a 30 anos

25 anos aqui, qualquer coisa nova que a secretaria propõe, elas pensam “Isso não vai dar em nada”... e de certa forma elas têm razão... Elas têm razão porque eu sempre penso...quando a gente começa a gente não é um bom professor. Mas o que a escola faz para me tornar bom? Nada!! Ou eu me viro sozinha, ou me torno muito ruim ou eu desisto! Isso é até conveniente, porque a gente é sempre o bode expiatório. (Letícia)

Quando trata desse assunto, a professora Letícia se refere também à desvalorização moral que as professoras mais antigas passam, por ter dificuldades com questões relacionadas às inovações nas formas de conceber a educação, quase sempre relacionadas ao uso de tecnologias. Letícia relata que essa situação vai criando um preconceito contra essas docentes, tanto da gestão quanto de outros professores, até um ponto que são vistas apenas pelas suas dificuldades, ignorando toda experiência prévia que ela tem, de anos, dentro na sala de aula.

Então a ideia deles é que o professor não sabe. O professor que não sabe dar aula. Temos professores que são muito experientes, estão alfabetizando há mais de 20 anos... Mas o que acontece é que o aluno de hoje é diferente, e a estrutura tinha que ser outra. Não dá mais para alfabetizar 30 crianças que estão no celular, que estão com a atenção extremamente desviada de tudo, que às vezes passam necessidades, que é o caso da nossa escola. Agora tá no frio, e tem criança indo pra escola de chinelo. Então, as condições ninguém fala e o professor que é o problema. (Letícia)

A realidade narrada por Letícia vem de encontro aos estudos de Esteve (1991, p.97), pois segundo esse autor, “os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino”. Segundo esse autor, a sociedade se exime da responsabilidade com a educação e direciona as críticas ao professor, gerando intenso mal estar docente, pois é considerado o único responsável por problemas de ensino, ignorando que “esses são problemas sociais e requerem soluções sociais” (Esteve, 1991, p. 97).

Almeida (2004) também abordou essa dificuldade em sua obra, mencionando que “novas demandas têm sido colocadas pela reordenação do mundo do trabalho, impulsionadas pelas novas tecnologias, e pelo movimento mundial de globalização [...] Todos esses fatores apontam a necessidade de se mudar radicalmente a escola, o que significa mudar as práticas dos professores” (p. 168). Porém, mudar a prática de um professor não é algo tão fácil, ainda mais em um contexto tão diversificado como a escola pública, na qual nem sempre as

propostas funcionam para turmas diferentes, e existem milhares de variáveis em jogo. Além do mais, os professores que se encontram na fase intermediária da carreira profissional, ou em fases posteriores, já têm uma experiência própria do que deu certo e do que não deu, e esse aprendizado gerado pela prática dificilmente será modificado por novas teorias que chegam de forma imposta na escola. A professora Larissa traz essa reflexão em sua narrativa:

Eu penso que a gente precisa respeitar o percurso de cada professor. Os professores mais antigos são mais resistentes, mas eles têm uma história que precisa ser respeitada. E com a chegada das tecnologias, as inovações, não foi oferecido formação continuada pra eles, mas as coisas estão sendo impostas e cobradas da mesma forma. Então isso precisa ser pensado. Precisa dar condições para que as coisas aconteçam, tanto para os professores mais antigos quanto para os novos que estão chegando agora, que se deparam com essa realidade e não sabem o que fazer. (Larissa)

De acordo com Almeida (2004, p.168), de fato:

Esse é um aspecto a ser cuidadosamente considerado, pois um real processo de mudança educacional tem que envolver os professores desde sua fase de elaboração e tem que prever um programa de formação contínua capaz de responder aos novos desafios que eles enfrentarão. Sem essas condições, a mudança não sairá do papel ou será implantada de forma caricata, provocando resistências nos professores. (Almeida, 2004. P. 168)

A professora Letícia relata, porém, que não é dessa forma que as orientações chegam na escola:

Cada semana eles mandam uma OT para a escola, sem pedir opinião nem nada, e a gente tem que seguir aquilo, “cumpra-se”. Aí você pensa em questionar, “Mas não vai dar tempo”, mas o que está subentendido é: “Não quero saber, cumpra-se”. Por causa dessas coisas, pra mim, a escola tá respirando por aparelhos. (Letícia)

A professora Letícia também tece críticas à gestão municipal, alinhada à herança histórica do município:

Então eu acho que essa é a maior dificuldade do professor aqui no município, não ter as condições para fazer um bom trabalho. Você quer ser democrático, mas não tem democracia, e isso eu não falo contra a gestão da escola, porque eu vejo as meninas da gestão da escola adoecendo também, vejo elas chorando, querendo fazer diferente, mas não vai... E nem contra minhas colegas, porque umas já desistiram mesmo, e eu entendo porque.... Porque essa falta de recurso... todo mundo sabe dar aula ali, mas elas são vistas como se não soubessem.

Aqui tem uma visão tão coronelista das coisas, as pessoas não sabem direito o que é público e o que é que é privado, as pessoas confundem tanto que acham que o

material da escola é delas, que acham que os livros são delas, acham que se você pegar uma coisa você vai estragar, e no final acaba estragando tudo por não usar. Eu lembro que um dia abri aquela salinha dos materiais, e tinha um monte de cola vencida, estragada, as crianças não tiveram nem acesso. (Letícia)

Por fim, a professora Letícia resume o sentimento das professoras, de uma desvalorização que suga do professor a energia vital, a energia de lutar pela educação.

Eu não me sinto valorizada... Nem um pouco...A professora está tão sem energia, essa energia é sugada de um jeito, que quando saímos do trabalho, não temos energia nem para estudar, nem pra nada. A gente chega exausta em casa, por isso eu falo, que quem continua lá na escola, tentando fazer um bom trabalho, é resistência. Se ainda consegue estudar, se ainda consegue sair, é muita resistência. Eu não sei se eu vou até o final do ano... (Letícia)

A professora Letícia denuncia ainda que a sobrecarga de trabalho vem acompanhada da falta de condições para que as cobranças sejam cumpridas:

Outro exemplo é o projeto de tecnologia inovação, é uma habilidade que precisa ser trabalhada, eu concordo, o conteúdo tá lá. Mas a gente não tem o material, não tem o recurso... Como ensinar a tecnologia para a criança sendo que você não tem a tecnologia agora lá na escola. Mas não se importam se a gente tem material, se tem formação para dar aula de Tecnologia e Inovação, com isso ninguém se importa. Esse bimestre tinha que fazer um robô, Camila!! (expressão indignada). Aí você escuta “Ah, mas você pode fazer com papelão” ... E eu vou atrás de tudo do papelão, para fazer o corte do papelão, do fiozinho, né... Uma coisa é você cortar o papelão pra fazer com cinco alunos, outra coisa é fazer com 30!! Agora, se uma Prefeitura assume que isso é importante para as crianças, que eu acho que é mesmo, precisa dar estrutura, precisa dar as condições, no mínimo material e formação para o professor. (Letícia)

A falta de materiais na escola possivelmente pode estar relacionada com uma consequência da imposição do pensamento neoliberal à escola pública. Como já vimos no Capítulo 4 deste trabalho. A professora Andréia também aborda essa questão em sua narrativa:

Agora pelo menos a gente tá com televisores em todas as salas, né, ainda estão instalando as tomadas. Temos internet também, mas não temos notebook para todos professores, para ter o acesso, você tem que ceder seu notebook para poder projetar na televisão, e aí envolve questão de cabo, você precisa ter seu cabo, e toda essa organização ainda é falha. Hoje temos uma internet melhor lá no pavilhão de cima para funcionar a televisão porque temos que acessar os vídeos que aparecem no material, tem bastante coisa que você tem que apresentar para eles na televisão que não traz ali no livro, só na TV. Só que a cobrança sempre chega primeiro para o professor do que a condição pra fazer. (Andréia)

A professora Letícia denunciou a falta de funcionários, de mobiliários e a falta de materiais na escola. A questão dos materiais, nos chamou atenção por comparecer diversas vezes na sua narrativa, como podemos observar nos excertos abaixo:

(no primeiro ano no município, atuando como contratada) Tinham as dificuldades, mas parece que na época a gente tinha acesso a mais recursos, eu não lembro de falta de material, de falta de folha sulfite...

E quando voltei, tive a impressão que tinha piorado. Agora não tinha mais nada... (expressão de decepção). Falta material, falta coisas, as crianças com dificuldades imensas...

agora até chegou um material lá, mas ninguém pergunta se a escola tá precisando daquele material.

Aí você tem um material que está aquém daquela habilidade. Se eu quiser projetar algo na televisão tenho que usar o meu computador, se eu tenho eu ir atrás dos recursos, se eu tenho que preparar, eu gasto tempo que não é remunerado, preciso comprar coisas do meu bolso, e isso é uma grande dificuldade também, isso desanima o professor. (Letícia)

Para Esteve (1991. p. 107), esse não é um relato isolado:

A falta de recursos generalizada aparece em diferentes trabalhos de investigação, como um dos factores que fomentam o mal-estar docente. De facto, os professores que encaram a renovação pedagógica do seu trabalho veem-se, frequentemente, limitados pela falta do material didáctico necessário e de recursos para adquiri-lo

Observamos, porém, que as outras professoras não mencionaram a dificuldade da falta de material com tanta intensidade, porém, há de se frisar que a professora Letícia foi a única que viveu experiências docentes em outras redes de ensino, em outro município e até mesmo em outro país, o que pode ter influenciado nessa percepção, conforme podemos observar no excerto abaixo:

Então fui para lá para trabalhar, e me surpreendi (pequena pausa ressaltando a surpresa). Primeiro pela estrutura da escola. No outro município em que trabalhei tudo é muito organizado em relação à educação ... E lá tinha tudo, né, material tudo que eu precisava. Aqui, se eu precisar de alguma coisa é perigoso eu arranjar uma encrenca.

Veja, para você comparar, quando eu trabalhava lá em no outro município, quando eu cheguei, ainda antes da pandemia, eu recebi um computador para trabalhar. E todas as crianças tinham tablet. Quando eu exonerei eu devolvi os equipamentos para a prefeitura, mas era para o meu uso, era meu. A escola tinha internet desde

2017. Então quando veio a pandemia, eles já tinham uma estrutura melhor para dar uma resposta mais rápida.

Mas foi uma experiência muito boa pra mim. No outro país em que eu trabalhei, pelo menos, tem um pouco de estrutura, né não tinha falta de material, o sistema lá é todo organizado em tempo integral. (Letícia)

Uma outra observação trazida pela professora Letícia, que não foi noticiada com a mesma intensidade pelas outras professoras foi a crítica às falhas da gestão, tanto da gestão escolar quanto da gestão pela secretaria. Sobre a própria questão dos materiais, por exemplo, a professora relata que muitas vezes o material que ela precisava estava na escola mesmo, mas o acesso a ele era dificultado pela gestão:

Não podia pegar material. Tinha um monte de coisa lá guardada, estragando, e ninguém podia pegar. [...]

Ninguém quer que mexa lá na biblioteca, mas ninguém quer organizar e aí as crianças continuam sem acesso a nada. [...]

Se quiser pegar o projetor de última hora, arranja uma briga. (Letícia)

Sobre a questão da precariedade do prédio escolar e da falta de materiais, (FUSARI, ALMEIDA, PIMENTA, 2024, p.41) nos explica sobre outra característica do pensamento neoliberal na escola, que é o princípio mercadológico de buscar a qualidade máxima com o custo mínimo. Esse pensamento utiliza parâmetros de qualidade questionáveis e traz consigo o impacto negativo da diminuição do financiamento público na educação. A política de racionalização de gastos envia para a educação menos que o mínimo necessário, e por vezes obriga escolas e sistema de ensino a fazer parcerias com o setor privado para alcançar suas necessidades. Não raro os professores compram materiais com seus próprios recursos.

A professora Flávia trata também a questão da desvalorização salarial, que é uma outra face do desinvestimento na educação, denunciado por Almeida (2004), um ponto que deve ser essencialmente abordado:

Sobre a questão de salário, aqui na nossa rede, os professores que entraram na minha época ainda não recebem o piso do professor, recebemos um complemento...O complemento não conta como salário, e isso vai nos afetar muito futuramente quando precisar se aposentar. Porque hoje é assim: eu preciso de cinco anos para aumentar minha referência, então a gente nunca vai chegar na tabela que alguns professores que estão trabalhando estão, na última, né. Quem está iniciando agora a cada ano que passa vai diminuindo mais ainda, aí a gente vê que é uma luta. Às vezes a gente não compreende esses cálculos que eles fazem.

Agora parece que teve um aumento, e eu não recebi nada por conta desse complemento. Então parece que só quem teve esse aumento é as pessoas que foram prejudicadas quando criaram esse complemento. Mas ainda assim é um aumento muito pequeno. Então você vê que, todo mundo tem um aumento no salário, e quando se trata do professor, que é uma peça principal de tudo, esse aumento não chega (Flávia)

Sobre este ponto apresentado pela professora Flávia em sua narrativa, cabe a esta pesquisadora complementar que em março de 2022 houve um movimento de greve dos professores de Presidente Prudente, em busca do cumprimento da lei do piso salarial e melhores condições de trabalho em geral. Na época os professores iniciantes recebiam abaixo do piso, e mesmo quem recebia acima valores acima do piso, defendia a reestruturação carreira docente, de modo que o piso salarial fosse o salário inicial do professor efetivo, e fosse aumentando de acordo com a progressão na carreira.

Essa greve ocorreu no primeiro ano do retorno presencial, após os dois anos de ensino remoto (2020 e 2021), um período em que os professores estavam com um forte sentimento de descontentamento, pois na época da pandemia tiveram que aprender sozinhos e às pressas como lidar com plataformas de ensino, precisaram financiar equipamentos como celulares novos e notebooks para poder trabalhar, necessitavam diariamente fazer busca ativa de alunos que por sua vez também não estavam preparados ou não tinham condições de iniciar o ensino remoto.

Além dessa sensação de desgaste provocada pelo ensino remoto, o descontentamento com a questão salarial também era grande, pois muitos professores efetivos recebiam valores abaixo do piso nacional, que no início do ano de 2022 foi anunciado pelo presidente no valor de R\$ 3.845,63, assim como os contratados, que recebiam o valor do primeiro nível da carreira do Professor I, um valor que era aproximadamente mil reais abaixo do piso.

Com esse cenário, o Sindicato conseguiu uma ampla adesão na greve, com participação da grande maioria dos professores da rede, e apoio dos gestores e até mesmo de supervisores e coordenadores da Secretaria de Educação Municipal.



Fonte: O Imparcial Digital Foto de Itamar Batista em 10/03/2022

A greve iniciou-se no dia 8 de março de 2022, uma quinta-feira com uma grande adesão. Não houve nenhuma tentativa de negociação pela Prefeitura Municipal. No terceiro dia, a greve foi judicializada. O Ministério Público protocolou um pedido de retorno imediato, por considerar a educação um serviço essencial. O pedido foi deferido por decisão liminar, obrigando o Sindicato a encerrar a greve sob pena de multa. O sindicato aguardou o recebimento da intimação sobre a decisão, e em assembleia realizada no dia 14/03/2022, segunda-feira, os professores decidiram por suspender a greve, sem nenhum avanço em suas pautas de luta, e com o desconto no salário dos dias de paralisação. O movimento grevista foi vivenciado na prática por esta pesquisadora, bem como por todas as professoras entrevistadas nessa pesquisa, que aderiram integralmente ao ato.

A greve dos educadores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente completou sete dias nesta segunda-feira. Apesar da determinação do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJ-SP) para que todos os educadores retornem ao trabalho e permaneçam em atividade, os professores se reuniram em frente ao Paço Municipal. A decisão foi do vice-presidente do TJ-SP, desembargador Guilherme Gonçalves Strenger. Além de impor o fim da greve, ele estipulou multa diária de R\$ 10 mil, no caso de eventual descumprimento da ordem judicial. Desde o dia 8 de março, os professores e especialistas paralisaram as aulas e se reúnem em frente ao Paço Municipal. Eles pedem que o município cumpra a Lei Nacional do Piso, com reajuste salarial de 33,24%, determinado pelo presidente Jair Bolsonaro (PL), que subiu o valor para R\$ 3.845,63. Já o município diz que fará o pagamento de um abono salarial. (G1, Presidente Prudente e Região, 14/03/2022)

Após passar por mais esse desgaste, que potencializou os sentimentos de desvalorização de nossa voz e de nossa luta, em agosto de 2022 a gestão municipal anunciou o Decreto nº 33.375/2022. O documento assinado pelo prefeito Ed Thomas (PSB) e pelas

secretárias Flaviane Olivette (Administração), Sirlei Aparecida Gomes dos Santos Oliveira (Educação) e Célia Marisa Molinari de Mattos (Finanças) parecia ter o objetivo de “acalmar os ânimos” dos professores. De acordo com ele, os profissionais do magistério público municipal efetivo que recebiam abaixo do piso, teriam direito a um “complemento” salarial, e esse valor garantiria que os professores alcançassem o valor do piso. Esses professores representavam 34,48% dos profissionais docentes. Posteriormente foi acrescentado o mesmo complemento aos docentes não efetivos, contratados por prazo determinado.

Essa solução encontrada pela gestão municipal de certa forma trouxe ganho imediato para os professores que recebiam abaixo do piso, embora esse complemento não seja computado para qualquer direito salarial ou previdenciário, pois o salário continuava o mesmo. Porém, os professores que já estavam em referências um pouco maiores na carreira docente, e já tinham alcançado o valor do piso não tiveram qualquer aumento salarial. Todos os professores que participaram da greve tiveram os dias descontados e lançadas faltas injustificadas em suas fichas funcionais. Posteriormente, por meio de negociação com o sindicato, houve reposição de aulas para os alunos em 5 sábados.

Mas o mais cruel efeito provocado pelo decreto foi o de dividir a categoria, entre professores que agora recebiam o complemento, e estavam momentaneamente “satisfeitos” e professores mais antigos que não receberam nada e agora não acreditavam mais na reivindicação de direitos por meio de manifestações e da organização sindical. Dessa forma o sindicato perdeu a força da mobilização que foi formada na aquele ano.

Agora em 2025, o ano que foi realizada essa pesquisa, vemos na narrativa dos professores, mesmo dos que recebem o “complemento”, o descontentamento com essa medida. Quando Flávia menciona que “O complemento não conta como salário, e isso vai nos afetar muito futuramente quando precisar se aposentar.”, ela demonstra consciência de que isso lhe será prejudicial a médio e longo prazo. A professora Letícia também demonstrou preocupação com essa questão, como vemos no excerto abaixo.

Sobre a questão salarial, eu comecei a receber o complemento do piso. Hoje eu estou na referência 8 ou 9, e estou recebendo o mesmo que os professores que entraram agora, cada referência que eu subo, eles tiram um pouco do complemento, e eu recebo o mesmo. Que carreira é essa? Esse é outro fator de precarização. (Letícia)

Quando relembremos as questões da greve, percebemos que as professoras que estavam mais avançadas na carreira foram prejudicadas por não ser valorizadas. A professora

Larissa e a professora Andréia, embora não estejam próximas do fim da carreira, já tinham alcançado várias referências, pois fizeram muitos cursos, então não tiveram qualquer benefício com a reivindicação. Larissa menciona essa questão em sua narrativa, trazendo à reflexão o fato de que a sociedade considera que o professor já recebe “o bastante”, porque tendem a comparar o salário do professor com o salário mínimo, porém, quando comparado ao salário de outros cargos de ensino superior, o professor ganha bem menos que esses profissionais.

O professor é visto como uma ralé, é xingado, massacrado, a culpa é dele, nada tá bom, e tudo mais, e ele vai ficando ali desmotivado. Hoje o discurso é de valorização do professor, que é a profissão que forma todas as outras, e blá blá blá, mas esse discurso não sai do papel, é só você ver quanto ganha um professor hoje, comparado com as outras profissões do mesmo nível. Quando o professor quer se manifestar e pedir melhoras nas suas condições a sociedade já entende que está pedindo demais, que já está bom como está, que já ganha demais, e isso deixa claro a desvalorização. (Larissa)

Esteve (1991) trouxe em sua obra essa questão da desvalorização moral do professor, intrinsecamente ligada valorização salarial, que nos faz refletir que não existe valorização docente, se não for também em termos salariais:

Mas, nos tempos actuais, o “status” social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios económicos. Para muitos países, o facto de alguém ser professor tem a ver com uma clara incapacidade de “ter um emprego melhor”, isto é, uma actividade profissional onde se ganhe mais dinheiro. Nesta perspectiva, o salário converte-se em mais um elemento da crise de identidade dos professores [...] o professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada. Esteve (1991, p. 105).

Vamos tratar agora do último um quesito relevante, abordado como uma dificuldade por todos professores entrevistados. Analisando subjetivamente a narrativa dos professores, parece que esta questão estabelece uma relação com praticamente todos os outros desafios relatados, desde a falta de interesse dos alunos, a desvalorização e individualização da profissão docente, até as dificuldades com a gestão escolar e municipal. Trata-se das avaliações externas.

A professora Andréia introduz esse assunto após relatar as dificuldades com a sobrecarga de trabalho relacionada ao preenchimento de muitos relatórios e papéis que acabam tomando o tempo que o professor teria de planejar coisas novas, inovar em suas aulas, ou até mesmo de fazer o básico, que seria dar boas aulas.

Para avaliar as crianças, nós mesmos ainda fazemos a maioria das avaliações bimestrais, de acordo com o que foi trabalhado. Fazemos as avaliações em cima das habilidades, enviamos para a orientação, que analisa e nos devolve, sugere modificações se necessário. E tem também as avaliações externas, que são estaduais e federais, e agora ainda têm duas avaliações municipais, que chamam de SAREN, vai vir agora em junho e em novembro vai ter outra. Aí é em cima das habilidades que se espera que a criança tenha adquirido. (Andréia)

O fato de a professora ter seguido essa linha de pensamento, mencionando as avaliações externas logo depois de falar sobre a sobrecarga de trabalho, pode indicar implicitamente que existe, em seu ver, uma ligação entre esses assuntos. Essa análise é reforçada pelo fato de que, logo em seguida, espontaneamente, a professora passa a tratar sobre uma situação do início do ano de 2025, que considerou “injusta”:

Chegaram as orientações e a gente já tinha que parar tudo que estava fazendo para montar essa avaliação. Depois já tinha que aplicar, já tinha que corrigir, tinha que tabular, já tinha que montar gráfico, montar relatório para enviar, tudo com prazo muito curto. Então ficou assim, com muitas dúvidas, e tudo a toque de caixa, e o prazo sempre para ontem, né... E ao mesmo tempo estava começando o ano letivo, tinha a recepção das crianças, tinha entrevista da família do começo do ano, tinha que preparar as aulas, tinha que dar conta das demandas da sala. Então assim foi muita coisa para um curto período, muita burocracia, muitos documentos, e que você teria que estar fazendo, que era dar aula, quase ficou em segundo plano. (expressão de indignação) (Andréia)

A narrativa da professora Andréia por um lado nos traz a dimensão das alegrias e da ansiedade do começo de um novo ano letivo, a recepção das crianças, o primeiro encontro das famílias com novo professor, o que poderia ser a grande oportunidade de criar o vínculo desejado com a comunidade escolar, o planejamento coletivo, o preparo das aulas, entre outras vivências importantes do ambiente escolar. Por outro lado, traz o preocupante dado de que toda essa experiência foi deixada de lado para privilegiar a aplicação de uma “avaliação diagnóstica”, que os professores precisaram aplicar, corrigir, tabular, enviar, logo na primeira semana de aulas. Mas além da sobrecarga de trabalho gerada pela própria logística de aplicação/correção/tabulação dos dados dessas avaliações, existe um outro fator que aflige os professores: a pressão pelos resultados:

Ainda tem uma pressão sobre a nota e uma pressão sobre a classificação de níveis, que pode ser muito crítico, crítico, adequado ou satisfatório. Eles têm lá uma tabela e cada sala tem uma porcentagem a ser atingida... Metas, né.. para atingir... A criança tem que vencer as habilidades, então o professor precisa trabalhar todas essas as habilidades antes. Só que aí é o que a gente fala, o trabalhar não significa que a criança compreendeu. (Andréia)

A professora Flávia também percebe como as avaliações externas estão se expandindo no sistema educacional atualmente, bem como a pressão pelos resultados, ainda tece uma crítica sobre a situação:

Hoje a gente percebe que até nas formações que a gente vai, o foco é isso, para que as crianças possam ir bem nas avaliações externas... sobre treinar as habilidades, para que as crianças possam ir bem nas avaliações externas. Até a minha forma de dar aula, agora traz muitos exercícios voltados para essas avaliações... realmente o que parece que importa pra eles é isso, não é como está a criança e se ela está se desenvolvendo, mas sim esses prêmios aí que vão conseguir com o resultado dessas avaliações. [...]

Hoje temos a cobrança dos resultados, como se fosse responsabilidade só do professor. Se as crianças não vão bem nas avaliações externas, às vezes se culpa só o professor. Mas não é só isso, né, a família tem responsabilidade também...

Eu mesmo não acho que essa não é a maneira correta de avaliar, até porque é apenas um xizinho e várias opções, não é nem uma coisa que é escrita pela criança. Então já vem ali as quatro opções, e muitas vezes as crianças não estão nem compreendendo direito as coisas, ou nem sabem ler a questão, mas colocam o X no lugar certo e acertam a questão, podem até ir bem na prova sem saber nada. Por outro lado, podem estar se desenvolvendo muito bem e ir mal na prova. Então a avaliação não considera o processo da criança. Pra mim é como se fosse uma enganação, porque às vezes a turma está com uma boa aprendizagem, mas não vai bem na avaliação externa. Mas é pela nota da avaliação que a gente vai ser cobrado. (Flávia)

A professora Letícia, em sua narrativa, estava falando sobre o fato de “não ter tempo” para abordar conteúdos que despertam o interesse da criança (como temas ligados à literatura e artes), porque precisava concluir as 45 aulas do material, tratando sobre habilidades em língua portuguesa, para que as crianças fossem bem na avaliação externa. Então eu solicitei que ela me falasse um pouco mais sobre o que ela pensava sobre esse assunto, e a professora respondeu com muita indignação:

É um absurdo isso!! Sabe quantas avaliações a gente tem agora? Essa semana vamos aplicar esse SAREN, que a gente não sabe quem fez, quanto que gastou, qual é a matriz de referência para fazer, quais foram as Universidades, ou os professores que validaram essa prova, onde que essa prova foi feita, o projeto piloto, a gente não tem ideia de nada. E aí tem esse SAREN, vai ter SARESP e vai ter SAEB, que horas que eu vou dar aula? Porque toda hora é avaliação... Então, assim, o professor perdeu completamente a autonomia, a escola também não tem autonomia, porque tem que ficar correndo atrás das avaliações.

Nesse excerto, a professora traz um dado importante: fala sobre a autonomia da escola. A denúncia da professora é muito séria, a escola perde autonomia, o professor perde autonomia, à medida que precisa ficar “correndo atrás das avaliações”. Não há tempo para as vivências, não há tempo para a arte e a literatura, não há tempo para a reflexão social, não há mais tempo para nada, pois depois da avaliação já vem outra em seguida. Uma escola e um professor sem autonomia não têm como formar um aluno emancipado, que tenha consciência do contexto social. Uma escola que fica apenas “treinando” habilidades para fazer o “xizinho” no lugar certo, como menciona a professora Flávia, não tem como formar o aluno emancipado, capaz de buscar a transformação social. E essa pressão sobre o professor fica mais forte quando a turma não atinge um bom resultado, o que faz com que alguns professores tentem “maquiar” os resultados, como Letícia nos conta:

E a avaliação mede um monte de coisa, ficamos um tempão tabulando dados e nunca tem um retorno para o professor. Nunca tem um retorno falando assim: “Professora, a sua sala foi um pouco mal na avaliação, vamos te ajudar, vamos dar um suporte para melhorar” ... Nada disso acontece. Eu sinto a pressão por esses resultados, mas eu não treino meus alunos, não sou a favor de fazer esse tipo de coisa. Porque a gente sabe que tem professores, que por conta dessa pressão, acabam dando a resposta para o aluno, ou ficam perguntando “Você tem certeza? Olha direito” ... Por isso eu acho que minhas salas são sempre as piores. Mas tem muito professor e muita escola que maquia os dados, por conta dessa pressão. Eu até entendo eles, sabe, Camila... é algo assim, você quer ter problema ou você quer ter paz? É essa insegurança de ser acusada de não estar trabalhando, da classe ir mal porque o professor não está dando aula, essas coisas. (Letícia)

Além dessa pressão pelo resultado, que obriga o professor a utilizar meios questionáveis para melhorar o desempenho de sua turma. A professora Letícia ainda nos fala sobre a real motivação, segundo ela, dessas avaliações:

E pensa comigo, a professora do primeiro ano ajuda a fazer a prova, tira nota boa. Depois no ano que vem eu pego essa sala, e ninguém sabe nem escrever o nome. Isso não contribui para nada na educação. Sabe pra que contribui? Dinheiro, só isso que eles pensam: “Vai vir dinheiro ou não vai?” Vou te dar outro exemplo: esse ano tiraram a disciplina de Tecnologia da Informação no começo do ano. Aí, no final do bimestre, queriam que eu desse uma avaliação de Tecnologia da Informação porque eu tinha que colocar uma nota pra essa disciplina. Mas eu não trabalhei nada disso, como eu ia colocar uma nota lá? Pra fazer de conta que tinha feito? Eu não fiz, me recusei a fazer, mas tive que assinar um negócio lá... E essa situação aconteceu porque envolve dinheiro, não envolve educação... porque o município precisa comprovar que tem Tecnologia e Inovação pra receber ou não uma verba. (Letícia)

A professora Letícia demonstra um forte posicionamento político nesse excerto, primeiro de consciência de que a maioria das determinações impostas pela gestão municipal têm alguma ligação com questões financeiras. A própria secretaria municipal de educação é cobrada pelos resultados sob a ameaça de não receber determinadas verbas, caso não participem das avaliações, ou se tiverem notas abaixo do desejado.

E em segundo lugar, a fala da professora demonstra resistência a determinações que ela considera arbitrárias, tanto em relação à gestão da escola, quanto em relação à gestão municipal orientada pela secretaria de educação. Por esse motivo a professora Letícia acaba enfrentando diversas formas de coerção, como nesse caso em que ela relata que teve que “assinar um negócio lá”. Possivelmente se tratava de algum tipo de advertência por se negar a cumprir as determinações da gestão. A professora em algum momento de sua entrevista narrativa nos contou também que está respondendo um processo judicial por ter denunciado questões sobre a secretaria de ensino, mas não entrou em maiores detalhes sobre o caso.

A professora Flávia, por sua vez, demonstra ter a consciência de que essa pressão sobre os resultados não é sentida apenas pelo professor, mas sim vem aplicada de cima para baixo em uma escala crescente de hierarquia que não se esgota na gestão municipal, vai muito além.

Tem a cobrança, se a sua turma não vai bem, existem exposições, colocam lá que a turma x tirou tanto por cento, e a turma y tirou tanto por cento, não deixa de ser um tipo de exposição, e as pessoas ficam pensando, porque essa turma está tão ruim e a outra está tão boa. No ano passado alguns professores se sentiram mal com essa exposição de dados. Dá a impressão que o professor não fez nada. Às vezes eles questionam: “Por que essa turma de terceiro ano está assim? O que foi que aconteceu, onde eles se perderam?” E a equipe gestora, elas sentem também essa cobrança. A direção e orientação pedagógica cobram o professor porque eles também são cobrados.

No ano passado eu fui chamada pela supervisora de ensino, lá da SEDUC, que foi lá na escola. Ela conversou comigo sobre a questão da reprova. Porque existe também essa questão da reprova, né... Um dos critérios da prova do IDEB é o número de reprovações da escola, e quanto mais alunos reprovam, diminui também a pontuação da escola. E o ano passado foi um ano muito complicado porque tivemos um número de reprovas bem grande na escola. E a diretora não queria, a supervisora também não queria, porque ninguém quer ter que justificar isso. Talvez ninguém nunca parou para pensar que não é só o nome da escola que fica prejudicado quando a escola vai mal... é o nome da supervisora de ensino também. Imagine que você é supervisora do lugar, e ele reprovou muitos alunos. Então o que você fez por essa escola? Então a supervisora é cobrada, a Secretaria da Educação é cobrada, cada cargo superior vai ser cobrado também por isso, não é só o professor. (Flávia)

Por fim, a professora Larissa também abordou a questão das avaliações externas em sua narrativa. Ela nos contava sobre a sobrecarga do professor, o aumento de responsabilidades docentes, quando entrou no assunto das avaliações externas, como um fator que sobrecarrega gestão escolar, professores e os próprios alunos:

Agora, assim, o que eu percebo, é que a maior parte das cobranças é relacionada com a avaliação externa. Para eles essas crianças precisam dar conta das avaliações externas. Porque os alunos estão com muitas dificuldades na parte de alfabetização, na parte de produção de texto, a dificuldade é evidente. E a gente tá mesmo nadando, nadando e morrendo na praia, porque não sabemos mais o que fazer. A gente vai, muda o método, testa outras formas de ensinar a mesma coisa, e não tem dado certo, porque as notas não estão melhorando, e aí continuam cobrando, cobrando, cobrando. Eles cobram da gestão, a gestão cobra os professores, e as crianças acabam sendo inundadas com mais cobrança e também não rendem, e fica num ciclo que não está dando muito certo, na minha opinião.

A professora Larissa, assim como as outras professoras, não consegue ver sentido em fazer uma avaliação atrás da outra, e também percebe que o excesso dessas avaliações está até mesmo atrapalhado as aulas, sem trazer retornos para os alunos.

Pra mim, essas avaliações externas deveriam ser um termômetro para orientar o nosso trabalho. Por exemplo, eu tenho a necessidade de trabalhar isso por causa desse resultado que tivemos aqui, mas hoje estamos trabalhando pra fazer avaliação. São muitas... Em novembro temos quatro avaliações, uma atrás da outra. Então que hora vamos trabalhar o conteúdo? Ou você vai treinar as crianças para fazer a avaliação, ou vai assumir o risco de pensar “Não tem o que fazer, vamos mal na avaliação e vamos fazer o nosso papel que é educar as crianças”. Essa última inclusive, é a minha opção. Só que ao escolher isso a gente é apedrejado, porque ninguém quer ser a pior escola, né...Ninguém quer ficar com as notas lá embaixo. Mas se você não treinar, não tem como, imagine só, quatro avaliações em um mês...E o conteúdo do bimestre, fica como? E se fosse só no fim do ano a gente até entenderia, mas no bimestre passado tiveram 3, no anterior também teve... Durante todo ano elas acontecem. Eles falam que é uma avaliação em processo, mas o processo está sendo fazer a avaliação. Estamos avaliando, mas não estamos sabendo o que está sendo avaliado, porque para dar o conteúdo nunca dá tempo, então não dá pra entender o que está sendo avaliado. (Letícia)

Embora a professora tenha consciência de que o excesso das avaliações não contribui com a aprendizagem, ela fala da dificuldade de desvincular-se do sistema, e como isso poderia trazer consequências para a escola:

Quando a escola vai mal, além da desvalorização moral de ser uma escola mal avaliada, acaba vindo mais cobrança, eles ficam procurando se o problema está no planejamento, na forma do professor dar a aula, e vem mais gente da secretaria, perguntando, e orientando fazer coisas que já tentamos. Então, isso é tão chato que eu acredito que muitas pessoas acabam burlando os resultados. A pessoa prefere

ter paz do que razão, e eu não julgo, porque eu entendo que fazemos tudo que conseguimos, mas nada tá bom... (Larissa)

Dessa forma, o professor fica em um beco sem saída. Por um lado, pode almejar a sua própria autonomia na sala de aula, o protagonismo de seus alunos, a transformação social, mas por outro lado, não consegue desvincular-se do sistema instituído. O professor municipal não pode simplesmente agir pelo que julga certo, pois ele representa o Sistema de Ensino Municipal, e está sob suas regras. Não pode simplesmente se negar a participar das avaliações ou deixar de realizar qualquer outra determinação sem motivo justificado, sob pena de sofrer sanções. A professora Letícia ao tratar dessa questão, sugere que a resposta dos professores às imposições deveria ser coletiva, porém, como vimos nos capítulos teóricos, o pensamento neoliberal cuida de individualizar cada vez mais o trabalho do professor:

Por exemplo, quando vem alguma coisa da Seduc, Por que que nós não respondemos coletivamente? Todo mundo fica com medo, porque a gente sabe o que pode acontecer, tem que pensar mil vezes antes de falar qualquer coisa e você não pode discordar porque eles acham que eles são eles sabem e o professor não sabe. Então eu acho que a educação é um processo coletivo e hoje está individualizando cada vez mais. E toda responsabilidade cai nas costas do professor, e tem que fazer portfólio, individual, “Você tem que fazer professora” e você está sozinha, individualizada e assim as pessoas estão adoecendo, ficando doentes, não aguentando mais... Eu tenho uma amiga que parou de ser professora e foi vender pastel. Quando a politicagem está em primeiro plano, a educação fica em segundo. O que importa é controlar o professor, porque assim vai controlar a questão social. (Letícia)

A professora Flávia também menciona muitas vezes a importância da troca entre professores, e como isso pode ajudar e deixá-los mais fortes, porém percebe que essa “parceria” entre os professores parece diminuir a cada dia que passa.

Quando existe uma parceria entre os professores, fica muito mais fácil. Hoje eu vejo que existe muita competição entre os professores, de não querer compartilhar as coisas. E mesmo quando a gente decide fazer alguma coisa diferente na nossa sala, os colegas julgam você, dizem que você está fazendo para se aparecer. (risos) Nesses meus anos de experiência, com o passar dos anos eu fui aprimorando o que eu aprendi. Hoje eu não repito algumas coisas, já tenho uma visão diferente, porque já tenho uma análise do que deu certo e do que não deu. Essas coisas que eu já sei podem ajudar uma colega que está começando, por exemplo, então a troca entre os professores é muito importante. (Flávia)

No capítulo 3.3 desta dissertação, “A escola pública que temos hoje”, vimos que FUSARI, ALMEIDA, PIMENTA, (2024, p.40) analisam esse movimento das avaliações

externas invadindo a escola, e atribuem esse fato aos efeitos do pensamento neoliberal na educação e nas escolas. Segundo esses autores:

No campo educacional, essa continuidade assumiu as diretrizes internacionais, que ganharam forma por meio de políticas focadas na descentralização da gestão administrativa e financeira da Educação Básica e na centralização da avaliação dos sistemas escolares. A escola pública foi sendo transfigurada em seu papel formador e em suas relações de compromisso e articulação com a comunidade ao seu redor. Ela passou a ter o seu conceito definido por meio das avaliações externas, que se configuraram como eficientes formas de esvaziamento e controle sobre sua ação pedagógica e, especialmente, do currículo. (FUSARI, ALMEIDA, PIMENTA, 2024, p.40)

Observando a teoria estudada, observamos que ela se encontra diretamente com as narrativas dos professores. As professoras relatam que são cobradas pela gestão, que também é cobrada pela secretaria de educação, que por sua vez é cobrada pela gestão municipal, que também está transferindo uma cobrança que recebe, e essa cadeia de cobranças ascende até essas instituições internacionais, que ditam as regras do pensamento neoliberal para o mundo globalizado. A administração está descentralizada, pois os professores municipais são contratados pela prefeitura, mas o município acaba perdendo sua autonomia, porque a Avaliação do Sistema está acima da gestão municipal, ditando regras e vinculando o seu cumprimento ao recebimento de verbas. A gestão municipal por sua vez fica encurralada, pois precisa desse financiamento, considerando a diminuição progressiva das verbas que recebe para manter o sistema de educação municipal. A saída é entrar no jogo, mesmo eu isso fosse contra seus princípios e concepções de educação.

Libâneo e Freitas (2018, p.24) trazem críticas os “critérios de qualidade” considerados pelas avaliações externas pois “ao aplicar às escolas critérios de qualidade de ensino de cunho utilitário estabelecidos pelos organismos internacionais, a política educacional vem provocando a acentuação das desigualdades sociais produzindo a exclusão social dos pobres dentro da própria escola”. Esse movimento, segundo os autores legitima as desigualdades ao valorizar a meritocracia, que é considerada justa pelos seus defensores por avaliar o esforço individual. Porém, para Almeida (2021, p. 9):

O problema desse pressuposto (da meritocracia), entre outros, está no fato de que as desigualdades não ocorrem apenas dentro da escola, como fenômeno apartado da “sociedade”, mas são justamente a expressão das desvantagens de ordem social, econômica e cultural. Por isso o padrão meritocrático acaba por transformar a origem social em destino.

Almeida (2021) critica ainda a política de bonificação que está associada às avaliações externas, afirmando que:

No bojo dessa concepção estão as políticas de bonificação e desempenho, as quais afirmam reconhecer o mérito. No entanto, pelo que se apresentou acima, embora se formulem pelo, pressuposto de reconhecimento do esforço individual ou mesmo de um grupo escolar, essas políticas tendem a produzir distorções no sistema de garantias de direitos à medida que transferem ao campo dos bens sociais a lógica da concorrência que caracteriza as instituições e as relações de mercado. (Almeida, 2021, p. 9)

Os autores Fusari, Almeida, Pimenta (2024) também tratam as avaliações externas como uma forma de “esvaziamento e controle sobre a ação pedagógica” o que também foi incessantemente denunciado pelas professoras de nossa pesquisa, por exemplo, quando a professora Andréia fala que não consegue mais dar aulas como eram antes, ensinando as operações as produções de texto, ou quando a professora Letícia conta que não consegue dar uma aula considerando o interesse das crianças porque precisa ficar correndo atrás da 45 aulas sobre a habilidade que será cobrada na avaliação externa.

Os autores fazem duras críticas a esse sistema quando dizem que a escola “De instituição formadora, foi induzida a transfigurar-se em espaço de treinamento para que seus alunos alcancem bons índices em exames como PISA, SAEB e outros” (Fusari, Almeida, Pimenta, 2024, p.40). Não coincidentemente, a expressão “treinar” os alunos para as avaliações externas, ou então atingir as “metas” esperadas, surgiram diversas vezes na fala dos professores, tanto de forma ingênua como em tons de crítica, como no caso da professora Letícia, que diz que não vai “treinar” seus alunos, e muito menos dar a resposta da prova. E por fim os autores dizem que o triste resultado desse movimento é que “A escola passou a propiciar menos acesso ao conhecimento produzido historicamente, fazendo com que as/os estudantes saibam cada vez menos após suas vivências escolares”.

Para Batista, (2017, p. 164), existem condições capazes de “inibir ou potencializar a capacidade das professoras de fazer experiências. A título de exemplo, sublinho as circunstâncias físicas e sociais da escola, os recursos institucionais, a equipe gestora da escola e a legislação.” Dessa forma, certas condições podem auxiliar o trabalho do professor, bem como a aprendizagem dos alunos, enquanto outras podem dificultar esse processo. Aparentemente, as avaliações externas, da forma que estão sendo impostas, e de acordo com a narrativa das nossas professoras, acabam por prejudicar os processos de aprendizagem.

Assim, concluímos que as avaliações externas, embora venha com uma roupagem de buscar a melhora na qualidade da educação, acabam por afastar a escola da sua função de humanizar os filhos da classe trabalhadora e os pobres em geral, no momento em que esvazia a escola do que é sua especificidade, que é o ensino crítico dos conhecimentos social e historicamente produzidos pela humanidade. Sobre isso, reforçamos a citação de (Fusari, Almeida, Pimenta, 2024, p. 33): “Se se sonegam os conhecimentos, impede-se que os estudantes tenham consciência de si e do mundo (de seus problemas); portanto, impede-se que consigam contribuir para transformar as condições de opressão, de desigualdade.”

5.6. Expectativas, motivos de realização e permanência na profissão

Todas essas coisas me fazem querer desistir... Mas, ao mesmo tempo, essa batalha me faz querer continuar, sinto que preciso fazer alguma coisa para mudar. Não é possível que vai continuar isso pra sempre, essa mentalidade coronelista, essa coisa de não diferenciar público e do privado, a questão da desigualdade social, a desvalorização do professor... Eu não queria que fosse eu, mas eu vejo essa necessidade agora, e isso me faz permanecer.

Professora Letícia

Como última etapa da análise das nossas narrativas, vamos observar quais falas das professoras nos remeteram a suas expectativas na profissão, e a fatores de realização que podem nos explicar o porquê de sua permanência na profissão. Observamos que, embora as professoras percebam as dificuldades, não estão dispostas a desistir da docência. Mesmo que o momento pareça difícil, elas têm a esperança de que é possível melhorar. E entre sentimentos de desânimo e de realização profissional, elas encontram forças para levantar novamente e enfrentar um novo dia, permanecendo na docência, e lutando pela qualidade da escola pública.

A professora Andréia nos conta sobre um dos primeiros momentos que ela se sentiu realizada na profissão, que foi quando conseguiu superar as dificuldades iniciais da profissão. A primeira turma de Andréia foi difícil, e ela pensou em desistir, mas a segunda turma parecia ter mais “vontade de aprender”, e a própria professora já não era mais a mesma ao deparar-se com a segunda turma, pois já trazia conhecimentos da prática que inexistiam

antes. E nessa turma ela conseguiu trabalhar, conseguiu observar bons resultados, e se sentiu feliz com isso.

Aí eu falei: “Não, então eu não vou desistir... Vou ficar!” Passaram os seis meses do contrato, veio a renovação, renovei, continuei lá na mesma escola para terminar o prazo, e foi muito bom. Então que fui chamada para efetivação.

Tive boas lembranças, não tenho más recordações desse início como efetiva (Andréia)

A trajetória da carreira de Andréia aproximou-se muito dos estágios relatados por Huberman(2000), iniciando pela “sobrevivência e descoberta”. Foi também o que mais se aproximou da minha própria experiência como professora. No excerto apresentado, a professora narra sobre o momento que houve a “virada de chave”, o momento em que ela percebe que não precisava desistir, porque ela seria capaz de enfrentar a profissão, e ser uma boa professora. Nesse momento a professora avança para o segundo estágio da profissão docente, que é o da “Estabilização” ou “comprometimento definitivo”, o momento em que ela passa a consolidar um repertório pedagógico.

Em que é que consiste a estabilização no ensino? Em termos gerais, trata-se a um tempo, de uma escolha subjectiva (comprometer-se definitivamente) e de um acto administrativo (a nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas “passam a ser” professores, quer a seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida (HUBERMAN, 2000, p.40)

A professora passou a acumular saberes, experiências positivas, e tentativas exitosas, sentindo-se cada vez mais segura, mesmo quando enfrentava turmas difíceis, pois já tinha desenvolvido o conhecimento prático e a autoridade necessária para organizar a classe, tornar significativas as aprendizagens e controlar os conflitos. Dessa forma a professora evoluiu para a terceira fase, definida por Huberman (2000) como a “experimentação e diversificação”, já explicitada neste trabalho. A professora percebe e a importância da escola na vida da criança, como algo que pode ampliar os horizontes, mesmo que a própria família por vezes não tenha essa consciência. E sobre sua maior expectativa na profissão, a professora foi clara: “A minha maior expectativa na profissão sempre foi e ainda é que a criança aprenda.” (Andréia). Por fim, traz um relato apaixonado pela profissão.

Eu acho que a escola pública é uma possibilidade, um ponto de partida para a criança ver o mundo. Porque às vezes ela tá dentro de casa ela só tem o contato da

família, e daquele mundo, aquela realidade que a família vive. Na escola ela vai ter oportunidade de ver outras coisas, ouvir outras coisas e aprender outras coisas. Quando a gente se propõe a fazer as leituras deleite, e as horas do conto, é justamente para mostrar outras histórias para eles que eles não têm acesso em casa

ah, eu amo o que eu faço!! (risos) Com todas essas dificuldades, ainda com todos esses percalços que têm na educação... A gente sofre, mas quando a criança aprende, nossa... aí vem aquele sorriso, e faz tudo valer a pena. Eu amo que eu faço! Eu amo dar aulas! Eu amo ser professora!!! (e assim a professora finaliza a narrativa emocionada, trazendo a emoção do relato também para esta pesquisadora). (Andréia)

Fiquei emocionada durante a narrativa da professora Andréia, porque admiro a forma amorosa, porém firme com que ministra suas aulas, com muita tranquilidade, mesmo em situações que beiram o caótico. Em minha observação ela traz algumas características do grupo das professoras mais antigas, pelo que lhe foi ensinado, mas é aberta ao novo, sempre buscando oferecer aprendizados significativos, mesmo que nem todos reconheçam seu primoroso trabalho. Serei sempre grata pelo auxílio e incentivo que dela recebi no início da minha atuação como docente.

Ao analisar a narrativa da professora Andréia, e conhecer efetivamente um pouco de sua atuação profissional a prática, consigo observar claramente a realização que sente quando as crianças aprendem e se desenvolvem, quando conseguem alcançar bons resultados, mesmo em meio a tantos desafios. Essa constatação, demonstra o compromisso da professora com os seus alunos, e com a transformação social, e nos remete a Silveira (1995), quando este diz que:

Há, porém uma razão talvez maior que todas as outras, que impõe ao professor a necessidade de uma opção pela transformação da realidade e que tem relação com a própria natureza e especificidade da função que ele exerce. Com efeito, a função específica do educador é educar, isto é, garantir aos alunos a apropriação do saber que eles não dominam quando chegam na escola. É na medida em que se cumpre essa função que o professor se realiza como professor, que ele realiza, por assim dizer a essência do seu ser enquanto professor. Ora, como vimos, essa apropriação do saber pelos alunos da classe trabalhadora constitui-se num importante instrumento de luta pela sua libertação. (Silveira, 1995, p. 27)

A professora Flávia também fala sobre a consciência da importância da escola para as crianças, declara-se defensora da educação pública, observando os diversos benefícios que essa instituição oferece gratuitamente para a criança:

Eu sou muito defensora da escola pública, sempre estudei em escola pública. O acervo de material que as crianças recebem é muito grande. Eu vejo a quantidade de livros que as crianças recebem gratuitamente, enquanto na rede privada tudo isso é pago. Infelizmente isso nem sempre é valorizado também. Um dia eu vi até um vídeo que um pai mostrava a caixa de livros do filho dele... Cada livro ali custou um valor, então essa caixa custou x reais, né... E na escola pública o professor tem um acervo de livros para trabalhar com as crianças, que às vezes a gente até reclama que não vai dar conta de trabalhar tudo, mas isso é um benefício para a criança. (Flávia)

Além dos livros que a professora menciona nesse excerto, em outros momentos de sua narrativa, observa a importância que as famílias atribuem para a alimentação oferecida pela escola, que faz os pais perguntarem se a criança “está comendo bem”. A professora ainda faz ponderações analisando que o professor da escola pública é o mesmo docente que atua na escola particular, dessa forma não pode haver tanta diferença na qualidade da educação pública e privada.

A professora Flávia teve dificuldades em seu início da profissão, por não ter experiência com crianças, nem com a docência. Mas a maior dificuldade estava relacionada com o preconceito que sofria nas instituições particulares, justamente por ser inexperiente. Quando teve a chance de atuar no ensino público municipal, como professora contratada, não contou para ninguém que tinha pouca experiência. Diferente da maioria das professoras, nesse ano em que assumiu sua primeira turma, conseguiu realizar um trabalho muito bom. Segundo ela, o que fez toda a diferença foi a parceria que estabeleceu com os outros professores da mesma etapa escolar, no caso, o primeiro ano do ensino fundamental. Essa experiência de trabalho coletivo trouxe muita realização para a professora, pois trouxe bons frutos de aprendizagem para as crianças, sendo o trabalho desses professores reconhecido pela gestão e pelos outros professores.

E então o ano de 2019 foi um ano muito bom, principalmente porque eu tive uma parceria muito boa com as pessoas que eu trabalhei. Então para mim foi muito bom, sabe, e eu falo que de todo tempo foi o ano que eu mais tive parceria, a gente era muito parceiro... Eu sinto saudades dessa época. Mas foi gratificante, porque a gente fez um excelente trabalho.

Quando existe uma parceria entre os professores, fica muito mais fácil. (Flávia)

Durante esse ano de início na profissão, a professora Flávia aprofundou-se em estudos sobre um método de alfabetização crítico e dialógico que pretendiam utilizar com os alunos do primeiro ano. Esse movimento comprometido com a leitura da palavra e com a

leitura do mundo, de acordo com Paulo Freire, demonstra compromisso com os filhos da classe trabalhadora. Para Silveira (1995, p. 28):

[...] o professor disposto a se colocar a serviço da transformação da realidade não pode deixar de buscar métodos eficazes de ensino que permitam aos alunos não apenas se apropriarem adequadamente dos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas também que lhes favoreçam a participação ativa no processo ensino aprendizagem, o desenvolvimento de sua capacidade crítica e de sua criatividade.

Após esse ano, a professora conseguiu afastar o fantasma da inexperiência, e sentiu que era capaz de trabalhar e obter bons resultados. Nos anos subsequentes ela relata que não conseguiu mais ter a mesma parceria com os outros professores, mas continuou desenvolvendo seus saberes, e sente-se realizada quando alcança bons resultados com seus alunos.

Hoje eu penso assim, que de todo esse meu tempo de experiência trabalhando só no primeiro ano, eu já aprendi bastante coisa, e já consigo ver resultados importantes nos meus alunos. No ano passado, mesmo com aquela turma difícil, no segundo bimestre, meus alunos já estavam bem avançados na aprendizagem. Eu tinha 24 alunos e 17 já estavam alfabetizados no segundo bimestre. E isso era coisa que nos demais anos só acontecia mais para o final do ano. Então no final eu fiquei bem satisfeita o ano passado. (Flávia)

A professora Flávia é uma pessoa doce, temperada com uma boa dose de competência profissional. Acreditava ser inexperiente, mas já chegou dando aulas de conhecimentos, inclusive para outras professoras, como foi meu caso. Aprendi muito com ela, especialmente a fazer planejamentos, rotinas, cabeçalhos, avaliações, preencher documentos e fichas de alunos. Ela valoriza a profissão docente, e não permite que ninguém tire esse valor. Ela desejou ser professora, e gostaria que mais jovens tivessem esse desejo. Em qualquer função que ela seja colocada, vai dar o seu melhor, e trazer resultados de excelência.

A professora Letícia relatou que não teve grandes dificuldades em seu início no ensino fundamental, afirmando que sentia mais dificuldades quando atuou no ensino superior, com alunos adultos. Um dos fatores que lhe proporcionou satisfação na profissão no passado, foi ter atuado em um sistema de ensino público de outro município, que, de acordo com sua percepção, era muito bem organizado, e rendia excelentes resultados aos alunos.

Enquanto eu estava lá eu não sentia essas coisas que eu sinto aqui, esse cansaço emocional, o cansaço de ficar patinando... Lá as crianças aprendiam, faziam robótica com LEGO, o prefeito ia visitar as feiras, estava sempre muito presente nas feiras. Tinham pessoas de São Paulo que mudavam essa cidade só para matricular os filhos nas escolas públicas. E eu tinha aluno que era filho do gerente da GM e filho da catadora de lixo estudando na mesma sala. Eles ganhavam uniforme, eles tinham toda uma estrutura, tinha projeto de horta, a gente fazia passeio pedagógico, íamos para outras cidades, fomos pra Cotia. Aquele aluno que não tinha como pagar, a gente dava um jeito, a escola pagava. Era uma outra realidade. (Letícia)

Em sua narrativa, a professora Letícia revela que sente prazer e realização por aprender coisas novas e viver experiências diferentes dentro da carreira docente. Quando a professora participava de grupos de pesquisa na Universidade já tinha esse sentimento, desenvolvendo em especial um apreço pela arte e pela literatura. Revela também esse gosto por aprender coisas novas em outros momentos de sua trajetória.

E eu gostava muito de fazer aquilo, sempre quando vejo que eu estou aprendendo, eu me motivo a fazer, aí eu vou atrás e faço o que for. Além disso, eu gosto muito dessa área da arte, da literatura

Então eu sentia mesmo que eu estava aprendendo lá no outro município. As formações eram muito boas também, tínhamos formações com professores da USP, da Unesp e da Unicamp. E não era a coordenadora que me dava a formação, era direto comigo, era direto com o professor, não tinha assim intermediário. (Letícia)

Outra experiência que Letícia relata como algo que lhe trouxe aprendizados e realização pessoal foi a oportunidade de conhecer outras realidades educacionais diferentes, como por exemplo no período que esteve em outros países:

Eu conhecia experiências inclusive fora do Brasil. A escola que eu ia, lá em Ohio, tinha um projeto que chamava Projeto Zero, desenvolvido pela Universidade de Harvard. Nessa escola não tinha prova, não tinha avaliação, era bem diferente sabe. Eu até tenho o material hoje ainda. E eles tinham o *Visible Learning*, que significa Aprendizagem Visível. E as professoras fizeram trabalhos juntas, era bem interessante, um modelo de aprendizagem progressiva, muito diferenciado do que a gente conhece aqui. Esse modelo era diferenciado até mesmo das outras escolas Americanas.

Mas foi uma experiência muito boa pra mim. No outro país que trabalhei, pelo menos, tem um pouco de estrutura, né não tinha falta de material, o sistema lá é todo organizado em tempo integral. [...] Bem nessa época que eu estava lá teve uma greve de professores. Professor, olha, eu vou falar, pode trocar o lugar no mundo que o sofrimento é o mesmo. (risos) Porque lá eles têm um problema muito sério. Lá o professor é nacional, então se eu estou trabalhando em Braga hoje, no ano que vem eles podem me atribuir em Lisboa, que é lá do outro lado do país. E

você tem que ir, em outra cidade, completamente longe. Essa questão é um problema muito grande pra eles, como eles vão ficar se mudando, com a família toda. E eles tem uma falta muito grande de professores, ninguém quer mis ser professor lá. O salário lá é pouca coisa mais do que aqui, é acima do salário mínimo, mas lá, pelo menos, a gente tem mais poder de compra com o dinheiro. (Letícia)

Esse desejo pelo conhecimento, fez com que a Letícia buscasse pelo mestrado, logo após o término da graduação, e mais recentemente pelo doutorado.

Mas como eu estava em casa, comecei a pensar “Eu queria voltar a estudar” ... Porque foi um trauma, foi um parto o mestrado. Quando eu terminei, falei pra mim mesmo “Ah, não preciso disso”, sabe, mas depois eu falei “Eu preciso voltar a estudar” ... Porque toda vez que eu volto para Prudente eu sinto que estou andando pra trás.

Mas enfim, quando eu estava em casa por causa da pandemia, eu tomei coragem e me inscrevi no doutorado, em uma Universidade portuguesa. Era uma universidade que eu já tinha visto assim alguns trabalhos, e eu sabia que lá tinha um trabalho com a Literatura Infantil, que é uma coisa que eu sempre gostei. Trabalho bastante isso com as crianças, gosto de trabalhar a leitura com eles, que se deixar por eles, eles não leem nada né Camila...As crianças chegam sem repertório nenhum de leitura, acho que nem os professores hoje em dia têm um bom repertório de leitura. (Letícia)

A busca pelo conhecimento, demonstrada por Letícia como um prazer e até mesmo uma necessidade pessoal, é também um pré-requisito do professor comprometido com a transformação social. O professor que se acomoda no que já sabe, para de estudar, e fica repetindo as únicas receitas que aprendeu, tende a fechar-se para o novo. O aprendizado da pós graduação poderia e deveria ser aplicado pelos professores na escola pública. Porém, como a professora Letícia mesmo relata, os professores que conseguem seguir estudando, ou então que se formam na pós graduação, passam a ter mais oportunidades, e a desvalorização da profissão docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, faz com que esses professores escolham sair em busca de condições melhores.

Quando eu fui fazer doutorado, o meu professor perguntou “Por que vocês estão aqui?” Todo mundo deu uma” respostinha” meia boca. Então ele disse que o motivo de fazer doutorado deveria ser melhorar a atuação em sala de aula. E essa é uma questão importante de se pensar, eu acho que o professor deve sempre estudar para ser melhor

como o professor pode ser responsabilizado pela nota baixa da avaliação? Ele sozinho, uma pessoa só? Essa desvalorização moral e financeira que faz os bons querer ir embora com você foi, eu to querendo ir, tantos professores bons que já tivemos que foram fazer outra coisa, ou resolveram aposentar de vez...

As vezes as pessoas falam pra mim, “Nossa, mas você fez doutorado e ainda está na escola?” (risos) Como se isso fosse um sinônimo de ser fracassada. É na escola que deveriam estar os melhores professores, os mais bem formados. Tem pessoas que nunca sairiam da escola se fossem valorizados. (Letícia)

Assim como a professora Flávia, Letícia fala da importância da escola pública, e do seu desejo de lutar pela educação a partir desse espaço:

Só que o que eu não quero fazer na minha vida, é contribuir com escola particular, eu quero contribuir com o público, que eu fui do público... eu tenho essa visão também! Por isso que eu nunca procurei emprego em escola particular depois disso

E não quero trabalhar na escola particular também, porque eu gosto do público, eu quero ampliar o universo dessas crianças, eu quero mostrar pra elas que não é só isso que elas têm, que elas podem ser outras coisas. (Letícia)

Por fim, no decorrer de sua entrevista, a professora Letícia mencionou outros fatores que faziam com que se sentisse realizada, como por exemplo dar aulas significativas, sobre algo que as crianças estão interessadas em aprender, ou quando ela consegue ajudar uma criança com dificuldades, como no caso em que recebeu a criança venezuelana, que só sabia falar em espanhol, e ela tinha conhecimentos que poderiam ajudar. Ela ainda falou sobre a necessidade de oferecer a estética, a arte, a literatura, para ampliar os horizontes das crianças e para que elas possam ser protagonistas de sua história.

Então isso é ligado com o papel do professor, de ser aquele que traz coisas para que os horizontes da criança sejam ampliados. Outra coisa, nós somos trabalhadores! Eu e os pais das crianças, e se a escola está aqui pública, nós estamos pagando por ela, através de nossos impostos. Porque o filho do rico está indo para o exterior passear e estudar, e nós vamos ter que trabalhar no mercadinho? Na melhor das possibilidades? Nós podemos conseguir sim, mas vamos ter que batalhar mais. Então eu tenho que trabalhar esse protagonismo e essa visão de mundo com as crianças, principalmente para minhas crianças do quinto ano, que vão mudar de escola no ano que vem. Minhas crianças precisam ter protagonismo, por isso elas precisam ler, precisam saber, porque elas acham que o mundo não está aí pra elas.

Educação pra mim é transformação, se a pessoa não tem nenhum tipo de transformação interna ou externa, ela não está tendo educação. E é esse ampliar de horizontes também. Eu gosto muito de uma citação de uma autora, não me recordo o nome agora, mas que fala assim: nós, os professores, temos que levar para as crianças coisas que sejam espelho, que eles possam se identificar, que sejam janelas, que eles possam olhar o mundo lá fora, e que também sejam portas, para que eles possam pensar “Olha, eu posso ser isso também”.(Letícia)

Essa parte da narrativa da professora Letícia me fez vibrar com ela, assim como eu vibrava com suas ideias inovadoras quando trabalhávamos juntas, assim como eu admirava sua rebeldia perante à arbitrariedades da ordem vigente, as quais eu e outras colegas cumpríamos sem questionar, por não nos sentir fortes o suficiente para questionar. E ao final de sua narrativa, a professora fala claramente sobre o motivo que a faz permanecer na docência, que é a própria possibilidade de lutar contra as injustiças estruturais impostas pelo sistema, que ela define como “essa mentalidade coronelista, essa coisa de não diferenciar público e do privado, a questão da desigualdade social, a desvalorização do professor...”

A narrativa da professora Letícia me faz pensar no que Silveira (1995) afirma, quando diz que uma das razões dos educadores à luta pela transformação da sociedade está no próprio processo de proletarização vivido atualmente pelos professores:

Com efeito, nos dias de hoje, desapareceu de cena aquele professor com posição social de destaque e status de classe alta. A política oficial de sucateamento da escola pública trouxe como uma de suas consequências mais nefastas a profunda degradação das condições salariais, de trabalho e de vida dos professores, de modo que estes estão cada vez mais identificados com a classe trabalhadora e, dentro desta, com aqueles segmentos que percebemos mais irrisórios vencimentos. Nesse sentido, o compromisso com a transformação da sociedade significa, para o educador, lutar pela sua própria emancipação enquanto classe oprimida. (Silveira, 1995, p. 27)

A professora Larissa, por sua vez, assim como a professora Letícia, também tem um senso crítico apurado. Desde a infância relata que gostava de participar de grêmios escolares, conselhos, e outras organizações para lutar por direitos. Ela conta que, durante o ensino superior, sua trajetória encontrou-se com a docência, e ela descobriu que poderia lutar contra as desigualdades sociais por meio da educação:

Pra mim a educação precisa mudar realidades, precisa transformar a realidade social. Eu entendo que infelizmente o Brasil viveu muito tempo sobre comando dos poderosos, então a classe média e a baixa, que somos nós, nunca teve oportunidades de ter uma vida melhor, de ter ascensão social, de poder se posicionar, de poder participar de diálogos com criticidade, de poder opinar, não ser só massa de manobra. Então, pra mim, a gente precisa de algum jeito mudar essa sociedade, que tá indo pro caos, cada vez mais pessoas se envolvendo em coisas ilícitas, coisas erradas, e a única forma que eu acredito de tentar tirar essas pessoas desse lugar é a educação. A educação precisa agir nessa sociedade, agir nesse capitalismo que é absurdo, que as pessoas acham que ter, ter, ter é o mais importante, então é conscientizar, humanizar, então para mim é nesse sentido. (Larissa)

Suas vivências na educação infantil e na educação fundamental auxiliaram a ampliar sua visão sobre a docência, condições de trabalho e escola pública. Assim como as outras professoras, declara-se defensora da escola pública:

a escola pública é a única chance de quem não tem nenhuma chance de dar certo. Então eu defendo muito a escola pública, apesar de todos os problemas. A escola na verdade recebe todos os problemas da sociedade, estão todos ali dentro. E antigamente a gente não tinha a escola, o acesso era negado, só podia estar na escola quem tinha alguma condição, enfim, se fosse bem nas aulas, se fosse pelo menos inteligente. E hoje a escola pública conseguiu dar acesso a todos. Todo mundo agora tem uma chance de evoluir, de tentar, por mais difícil que seja, com a escola, existe essa chance. A criança pode entrar em contato com algo diferente de sua realidade, porque se a criança não estiver dentro da escola, talvez ela não conheça que existem formas diferentes de viver, de dialogar, de transformar, então ela passa a ter a oportunidade de conhecer outros caminhos. Então eu acho que a escola pública é importante pra isso, ela mostra pra criança: “Olha, eu sei que a sua vida é assim, mas existe esse outro caminho também, você pode fazer essa escolha, você pode evoluir, você pode estudar, você pode fazer outras coisas da sua vida, se você de fato se dedicar.” E isso não só pra ascensão social, em relação ao financeiro, mas também de vida, de dignidade, de humanidade. (Larissa)

Ainda em seu início de carreira, enfrentando as dificuldades e alegrias de ser docente, buscando alternativas de superação para suas dificuldades e para a falta de conscientização das famílias, a professora Larissa foi convidada para atuar na gestão da escola em que trabalhava.

Eu já tinha iniciado no fundamental e no infantil, como já falei, e nessa realidade de falta de conscientização das famílias, com dois anos de carreira eu fui convidada a trabalhar na gestão dessa escola. Fui atuar em um projeto que acontecia nessa escola, e nesse cargo eu era uma “ajudante” da orientação pedagógica da escola, porque a escola era muito grande e só tinha uma orientadora. Assim precisava de alguém que desse um apoio técnico, e me convidaram para fazer esse apoio. Fiquei 6 meses nessa função, e logo em seguida surgiu a vaga de vice direção. (Larissa)

Essa escola era conhecida em Presidente Prudente, (e ainda é) por ser uma escola de periferia, com dificuldades inerentes à sua condição, localizada em um bairro geograficamente distante do centro da cidade e apresentando sérios problemas sociais relacionados à pobreza, tráfico de drogas e violência.

Não tinha possibilidade de a educação transformar aquele lugar, porque só iam os profissionais que eram obrigados por não ter outra escolha, e quando chegavam lá faziam alguma coisa para sair, pegavam um atestado, qualquer coisa para não ter que ficar lá, porque era muito abandonado. E aí também eram ameaçados pelas famílias. (Larissa)

A gente via que os alunos não tinham interesse em aprender, e o professor já estava muito desvalorizado e desmotivado, as famílias já estavam com aquele discurso que professor não trabalha, professor não faz nada. A escola que eu estava era a que tinha o pior IDEB da cidade, estava abandonada porque era o lugar mais longe, todo mundo morria de medo de lá, por ser muito periferia, e era como se tivesse perdido o ensino, e aquelas crianças estava fadadas já ao fracasso.

Justamente pelas suas características, a escola foi selecionada como escola piloto de um projeto realizado pela prefeitura, com diversas parcerias, tanto públicas quanto privadas. E a professora Larissa teve a oportunidade de participar ativamente dessa experiência, que nos relatou em detalhes:

Nesse projeto trabalhamos com a valorização da escola e dos professores, da importância do aprendizado para os alunos. Esse projeto era muito diferenciado, então, por exemplo, os professores foram conhecer a realidade dos alunos, foram fazer visitas na casa deles, coisas que hoje não seria nem possível. E nós tínhamos visitas do ministério público, de vereadores, do próprio prefeito, a tínhamos parcerias com comunidades religiosas, que tratavam de questões relacionadas com espiritualidade, depressão (risos, possivelmente lembrando algum fato inusitado que presenciou) coisas de saúde, coisas que vão além da educação. Tínhamos parcerias com as duas universidades da cidade, que vinham atender os alunos e dar formação para os professores... É como se fosse um trabalho mútuo, de muita gente.

Não era só a educação, mas era por meio da educação. Esse projeto durou 3 anos, e eu digo que colhemos os frutos até hoje, porque a escola pelo menos não é mais aquela realidade tão terrível, da comunidade não respeitar mesmo o espaço escolar, de jogar bomba na escola, de usar a quadra pra usar droga, essas coisas assim. E isso não acontece mais, então pra mim é um fruto do projeto, porque tentamos de alguma forma alcançar a comunidade. Eu tenho muita convicção que a relação da comunidade com a escola mudou muito depois disso. E foi um trabalho muito duro também, e exigiu muito de quem participou, porque fazíamos mutirões em dia de sábado, trabalhos além da nossa carga, fora de horário, os professores tiveram formação continuada, e formações bem específicas sobre as dificuldades das crianças.

Mas considero que foi um período muito bacana, pois apesar de todos os sacrifícios, foi possível fazer um trabalho que eu acredito, de integração com as famílias, e não era só o professor, ou só o gestor. Era uma política que a própria prefeitura implantou através da secretaria da educação, com a participação de outras secretarias, como a secretaria de cultura, até a de turismo, pra poder fazer a diferença no bairro que eu trabalhava. Então era uma coisa muito grande, e uma experiência muito positiva que eu tive na vida, porque eu percebi que o que estava perdido poderia ser recuperado se todos tivessem o mesmo propósito. (Larissa)

O relato dessa experiência da professora Larissa, demonstra como um trabalho coletivo, por meio da educação, pode trazer resultados além dos esperados. A vivência trouxe realização pessoal para a professora, e mais do que isso trouxe transformação para a

comunidade escolar e para todos os envolvidos no projeto. Para Silveira (1995), apesar de vivermos em uma sociedade de classes, na qual uma domina sobre a outra, as mudanças são possíveis. A própria realidade que vivemos tem em si um caráter dinâmico e transformador. Porém, para lutar pelas mudanças que desejamos, não devemos esperar passivamente, mas sim, devemos intervir na realidade:

Para garantir efetivamente a transformação é preciso que haja a nossa intervenção na realidade. E isso é possível porque, enquanto seres humanos, somos sujeitos da história. Enquanto os outros seres apenas se conformam às determinações da natureza, nós, pelo contrário, através do trabalho podemos transformar a natureza e também a realidade social de acordo com as nossas necessidades. (Silveira, 1995, p. 26)

Os resultados obtidos pelo projeto trouxeram a comprovação de que através do trabalho coletivo entre comunidade, escola e gestão municipal, é possível modificar algumas coisas, mesmo inseridos em uma sociedade desigual.

Pra mim, pra uma educação transformadora, precisamos do apoio do maior também. Alguém da posição de liderança precisa querer transformar, da gestão da escola, da gestão do município, porque senão quiser, é muito difícil. Não que o gestor seja o mais importante, mas ele é fundamental para que as coisas aconteçam.

Quando eu tive que sair eu fiquei muito triste... eu chorei... Eu queria ficar lá para sempre! A gente se apegou muito à comunidade, eu amo lá até hoje, inclusive, porque a gente vê que tem jeito, e dessa forma é possível juntar a prática com a teoria, é possível transformar... (Nesse momento a professora fica emocionada por lembrar da experiência marcante que viveu.)

Então eu me sentia muito realizada nesse período em que trabalhei na gestão, apesar de ser muito difícil, era muito pesado, era muito complicado, eram muitas horas de dedicação, e tudo mais. (Larissa) Era o ano de 2017 quando eu saí da gestão e voltei para a sala. E aí a principal dificuldade era porque eu não era mais gestão (risos), porque aí a gente enfrenta muitos problemas com os gestores também. (Larissa)

Ao viver a experiência desse projeto tão ambicioso e potente, alguma coisa mudou dentro da professora, e a partir do momento que viveu essa transformação, não foi mais possível ver as coisas do mesmo jeito e agir como fazia antes. Quando voltou para a sala de aula, assumiu novamente suas classes do ensino fundamental e da educação infantil, mas sua atitude já não era mais a mesma.

Então eu me sentia muito travada, e eu vivia me metendo em confusão, porque eu já tinha passado pela experiência da gestão e não concordava com muitas coisas,

e eu queria colocar na cabeça das pessoas que precisava mudar, que não era assim, que poderia ser diferente, que dava pra fazer uma educação de modo diferente, que era o que eu acreditava.

E foi então que eu comecei a enfrentar problemas pessoais, porque eu não conseguia conceber dessa forma, eu queria que a educação transformasse, apesar de não ter o mesmo projeto tão amplo que eu participei anteriormente, a gente podia fazer algumas coisas que conseguissem alcançar as crianças, as famílias, porque se o problema está nessa questão a gente precisa tentar estabelecer uma parceria com eles, e como vamos fazer isso? Em primeiro lugar é preciso que a escola queira fazer isso. E nem sempre é assim, porque isso dá muito trabalho, as famílias são difíceis, tem que querer muito, né, esse foi o maior problema de quando eu voltei.

Acho até que foi por essa discordância com a gestão que eu resolvi ir para o mestrado em 2019, porque eu pensava “Gente, não é possível... Esse povo deve estar parado no tempo...”. E eu fui justamente para duas escolas em que a gestão era muito antiga, é a mesma até hoje, e foi muito complicado. Eu tinha o sentimento de que as pessoas estavam ali só para ganhar o seu dinheiro e... é isso... (Larissa)

E ao analisar a narrativa da professora Larissa, pude entender claramente de onde vinha sua ousadia, quando ela enfrentava a gestão escolar e rebatia as determinações que ela considerava inadequadas. Compreendi de onde vinha a autoridade que ela tinha ao discordar e seu ótimo repertório de argumentos sobre cada questão, propondo outras possibilidades. E nesse momento, conhecendo sua trajetória, minha admiração por ela só aumentou.

Foi nesse momento de sua trajetória que a professora Larissa se lançou no desafio do mestrado, buscando realizar um sonho que tinha sido momentaneamente deixado para trás, quando ela assumiu seus cargos de professora. Por outro lado, era uma tentativa de buscar respostas para as questões que a afligiam em sua atuação profissional.

Hoje eu já tenho 12 anos de carreira. Acho que não posso dizer que superei as dificuldades, superar é uma palavra muito forte, mas, com o tempo, fui criando estratégias para de alguma forma cumprir o nosso papel, porque senão a gente vai trabalhar frustrada o resto da vida. Então a gente tenta o tempo todo criar estratégias, tanto que depois de 10 anos, eu resolvi fazer mestrado, porque eu pensei assim: vou voltar um pouco pra academia pra ver se é possível conciliar o que a gente aprende na teoria com a prática que eu tenho agora. Na minha opinião, esse é o caminho que todos deveriam fazer. Aquele meu desejo inicial de partir da graduação para o mestrado e o doutorado, eu percebi que não era o melhor, porque talvez eu teria chegado na prática com uma postura muito sonhadora, e teria me frustrado ainda mais.

Depois que eu fiz o mestrado, eu percebi o quão importante foi eu ter a prática antes. Porque eu já estava bem mais consciente na hora de estudar e debater, nos próprios congressos e reuniões que a pós graduação proporciona. Eu já cheguei no mestrado com o pé no chão, não idealizava mais a sala de aula. Eu acredito muito

que a teoria é importante, mas a prática é muito diferente, nem todas as teorias conseguem de fato ser colocadas em prática. (Larissa)

Acompanhei o momento em que a professora Larissa iniciou o mestrado, e sua atitude me incentivou a tentar o mestrado também, buscando conciliar a pós graduação com a profissão docente. A trajetória da professora Letícia também foi um incentivo importante para que essa pesquisadora pudesse novamente recuperar o desejo pelo mestrado, que no meu caso também foi deixado para trás quando não passei na seletiva. Apesar de concordar com a professora Larissa, quando ela fala que é importante ter a prática primeiro antes de iniciar o mestrado, pondero que conciliar o mestrado com a profissão docente é realmente desafiador, e por muitas vezes pensei em desistir.

A professora Larissa narra sobre seu mestrado como um fator de realização pessoal, porém, menciona que não foi do jeito que ela idealizava, e também não foi um período tranquilo. Além de conciliar a pós-graduação com a profissão docente, que no caso dela era potencializado por tratar-se de dois cargos públicos, ainda havia o concílio com a vida pessoal, e durante o mestrado a professora ainda teve que lidar com a pandemia e com sua primeira gravidez.

E assim pensando nessas coisas eu comecei a fazer o meu mestrado, e no primeiro ano do mestrado veio a pandemia. Aí foi um caos, porque tivemos que trabalhar daquela forma, no ensino remoto, que eu não sei pra quem que foi bom. As pessoas acham que a gente não trabalhou, mas na verdade a gente trabalhou dobrado, triplicado, e aí foi muito difícil conciliar o trabalho e o mestrado. E logo depois eu engravidei, então foi muito difícil concluir o curso, por muitas vezes eu pensei em sair, em desistir, apesar da minha orientadora ter sido muito bacana, e me ajudou muito.

Era tudo completamente online, então eu acho que o meu aprendizado no mestrado ficou prejudicado, porque eu sou muito do toque, de conversar, de estar com as pessoas, e tal, então aquilo de eu estar ali pela tela, parecia que eu não estava fazendo. Então eu sentia que não conseguia me envolver com aquilo, e sentia muita falta do presencial, tanto com as crianças, quanto no mestrado, como aluna, pra mim foi bem complicado. Então não foi um mestrado feito do jeito que eu gostaria, de estar na universidade, de poder participar, de ir pra congressos, de vivenciar aquilo, porque eu acho que isso ajuda bastante nossa formação, quando estamos vivenciando nossa formação pessoalmente. (Larissa)

A afinidade natural de Larissa pela luta social, acrescentada de suas experiências profissionais, fez com que seu perfil naturalmente se voltasse para a gestão escolar, e atualmente a professora retornou para essa função. Ela conta que sente prazer em trabalhar na gestão, porque assim tem um pouco mais de autonomia para fazer as coisas acontecerem.

Há um ano, assumi novamente um cargo de gestão, e estou atuando como vice-diretora

É um lugar que você tem mais espaço para criar e ajudar nas transformações, só que é um cargo que é sujeito ao diretor. E minha diretora não é muito aberta a inovações, mudanças, então eu estou enfrentando muita resistência quanto a isso.

Mas ao mesmo tempo, é um lugar que eu tenho prazer de lutar. Luto muito pela gestão democrática, que é o que eu aprendi, sobre a participação, que as pessoas tem que dar opinião, e precisam ser ouvidas. Quando a gente está na sala, muitas vezes a gente não é ouvido, e isso me deixava muito brava, porque gestão democrática não é uma escolha, está na lei, tem que acontecer. E estando na gestão eu consigo cobrar isso mais dos meus pares que estão na gestão também, e a gente consegue fazer acontecer algumas coisas, e dar mais voz aos outros.

Mesmo que tenha essa afinidade com a gestão escolar, e sinta que seja um espaço privilegiado para lutar, os cargos que Larissa ocupa são cargos de confiança indicados pela diretoria da escola. Dessa forma, seu cargo não deixa de ser o de professora, embora tenha atribuições diferentes. E ainda que compreenda a importância da gestão escolar para uma educação transformadora, a partir de suas experiências como professora e gestora, a professora Larissa ainda acredita que o professor é o principal agente de transformação dentro da escola. E ciente dessa importância, ao final de sua narrativa, verbaliza qual é sua maior expectativa no campo educacional: a valorização.

O professor dentro da escola é o agente de transformação, ele tem papel principal, porque se o professor não quiser, não adianta a gestão, a secretaria, a universidade, por mais que todo mundo fale dele, quem vai conseguir chegar ao aluno é o professor. Porque fechou a porta da sala, é ele. Então ele é o principal agente. Por isso eu vejo a importância de conversar com o professor para que ele veja a educação como a gente acredita. (Larissa)

Assim, o meu maior desejo, minha maior expectativa no campo educacional é a valorização profissional. Porque eu acho que para o professor ter esse vigor de trabalhar, ele precisa ser valorizado, e não só financeiramente. Ele precisa entender que a comunidade, a sociedade precisa ver ele de fato como aquele que vai impulsionar essa transformação. (Larissa)

Ao destacar que é o docente quem, em última instância, estabelece a relação direta com o aluno, a participante reafirma que nenhuma política, gestão ou formação externa se concretiza sem o engajamento consciente do professor em sala de aula. Nesse sentido, a valorização profissional emerge como condição indispensável para sustentar esse papel transformador. Tal valorização ultrapassa o reconhecimento financeiro, abrangendo o

respeito social, o reconhecimento da comunidade e a compreensão do professor como agente de mudança social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que nós, seres humanos, temos de mais específico é nossa capacidade de produzir nossa própria existência, de alterar nosso destino, de construir nossa própria história.

René Silveira

Inicialmente, preciso externar o profundo respeito e admiração que senti ao ler e analisar a narrativa de cada professora. Mesmo já conhecendo alguns aspectos das trajetórias das participantes, cada narrativa que me foi confiada trouxe preciosidades que revelaram a subjetividade de cada uma delas, aumentando ainda mais o meu sentimento de apreço por suas trajetórias, e por suas lutas.

Foi transformador para mim, enquanto docente e pesquisadora, realizar as análises dos dados, comparando com a minha própria trajetória, e dialogando com os autores para descobrir seus sentidos. Imagino que seria significativo e potencialmente formativo discutir e analisar essas narrativas entre seus pares, sem julgamentos pessoais, com comprometimento e empatia, buscando coletivamente a solução de dificuldades que os docentes enfrentam em comum.

Neste trabalho nos propomos a responder as seguintes questões “Diante do contexto desafiador e complexo da escola hoje, por que existem professores que escolhem essa profissão e permanecem nela? Quais são suas trajetórias, expectativas e os maiores desafios enfrentados?” O objetivo geral dessa pesquisa foi compreender por que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental escolheram essa profissão e como ocorreram suas trajetórias até a atualidade, identificando as expectativas e os desafios de seu fazer profissional no Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente - SP.

Ao realizar a análise dos dados obtidos nas narrativas, observamos que todas as professoras pertencem a famílias da classe trabalhadora. Seus pais valorizavam a educação e possibilitaram que elas tivessem o estudo como principal ocupação, incentivando-as a buscar uma formação superior. Todas concluíram o Ensino Médio em escola pública, com boas lembranças de suas trajetórias escolares, expressando relatos de bom desempenho, recordações afetivas da escola da infância e gosto pelos estudos. Apenas uma professora

cursou um curto período do Ensino Fundamental (1ª a 3ª séries do antigo primeiro grau) em escola particular. Todas elas alcançaram um grau de escolaridade maior que o de seus pais.

Sobre a escolha da profissão docente, categoria de análise expressa no objetivo geral, observamos diferentes trajetórias de escolhas e de encontros. Uma delas desejou ser professora desde a infância, e encontra na sua profissão a realização de um sonho, de ser professora, de ser funcionária pública, e de ser concursada. Dessa forma, deseja que as outras pessoas possam valorizar sua profissão tal qual ela o faz. Outra professora escolheu a profissão docente por influência de sua mãe, que também atuava no magistério. Embora tenha cursado a Faculdade de Direito, ao ser aprovada no concurso público e tomar posse do cargo, identificou-se com a profissão e decidiu permanecer na educação.

As outras duas não tiveram a profissão docente como a primeira escolha, pelo estigma social da desvalorização da profissão, ou por serem direcionadas por seus familiares para outras formações. Porém, no decorrer do ensino superior inicialmente almejado, acabaram por encontrar-se com a docência, e descobriram nela uma forma de realização profissional e pessoal ao descobrir que poderiam lutar contra as injustiças e desigualdades sociais através da educação.

Sobre a formação inicial docente, duas delas cursaram Licenciatura em Pedagogia em uma faculdade pública, e atualmente têm também pós graduação em nível de mestrado acadêmico na mesma instituição. Outra cursou o magistério em nível médio em instituição pública, e posteriormente formou-se na Licenciatura em Pedagogia por uma instituição particular, de forma online, enquanto já estava trabalhando. A última delas formou-se em curso presencial de uma instituição privada, custeando as mensalidades com seu trabalho no comércio.

De acordo com as narrativas analisadas, observa-se que as duas primeiras professoras, formadas em instituições públicas em nível de pós-graduação, apresentam visões mais críticas e análises mais aprofundadas sobre as situações vivenciadas. No entanto, destaca-se que todas as formações contribuíram para o desenvolvimento de práticas profissionais comprometidas, possibilitando que as docentes atuassem de maneira responsável e engajada.

Sobre o início de carreira de cada professor, observamos que todas elas relataram a dificuldade de não receberem orientações institucionais quando começaram na profissão, e precisaram aprender sozinhas a parte operacional da profissão, como preencher cadernetas, realizar planejamentos, individuais e coletivos, organizar horários ou elaborar atividades e

provas. Pra sanar essa situação todas elas tiveram a ajuda de uma ou mais colegas mais capazes, que gentilmente auxiliaram na prática da profissão.

Porém, houveram também singularidades relevantes nas narrativas sobre esse quesito. Apenas uma das professoras relatou dificuldades relacionadas ao comportamento e à disciplina das crianças. Outra destacou que seu início profissional ocorreu no Ensino Superior, durante a realização do mestrado, momento em que enfrentou desafios ao trabalhar com adultos, o que a levou a preferir a atuação no Ensino Fundamental. Já a terceira professora foi aprovada simultaneamente em dois concursos, mesmo sem experiência prévia, assumindo, ao mesmo tempo, um cargo na Educação Infantil e outro no Ensino Fundamental. Essa situação tornou seu início na carreira ainda mais desafiador, uma vez que não possuía vivência em nenhuma das duas etapas de ensino. A última delas, relatou que seu primeiro ano no Ensino Fundamental foi o melhor de todos, no qual aprendeu muito e teve excelentes resultados, atuando em parceria com outros professores alfabetizadores.

Em relação a análise das dificuldades e desafios enfrentados, percebemos que as professoras relatam sobre a falta de interesse das crianças e das famílias pela educação, como se tivessem deixado de acreditar que os estudos pudessem trazer realmente uma transformação social. Observamos narrativas sobre a desvalorização salarial e moral do professor, denunciando a política do “complemento salarial” adotada arbitrariamente pelo município e o consequente achatamento da carreira docente. Ressalto ainda, mais uma vez, que não nos parece possível a valorização moral sem que seja também salarial.

De acordo com as narrativas, o professor atualmente vive uma realidade na qual quando se colhe bons resultados, o professor “não está fazendo mais do que a sua obrigação”, e quando os resultados não são bons, a culpa certamente recairá no docente. Ainda sobre a desvalorização moral, surgiram relatos sobre piadas a respeito do professor e de sua profissão, que subjetivamente moldam a concepção social e o senso comum sobre a docência, e também políticas de premiações e incentivos que valorizam alguns professores em detrimento de todos os outros.

Os professores também mencionaram a sobrecarga de trabalho gerada pelas exigências burocráticas e pela grande diversidade da sala de aula, potencializada pelas políticas de inclusão, com pouco ou nenhum suporte, a partir de uma organização cada vez mais individualizada do trabalho docente. Denunciaram o sucateamento da escola, a falta de materiais, além de dificuldades com a gestão escolar e municipal, marcadas por uma visão autoritária e coronelista, herança cultural de nosso município. E finalmente, as professoras

relataram com ênfase as dificuldades geradas pelas avaliações externas, que parecem ser o “foco” das preocupações da gestão municipal atualmente.

Essa preocupação ocorre pois essas avaliações comparecem vinculadas a verbas e incentivos que a escola necessita. A pressão sobre a gestão escolar, os professores e alunos têm sido intensa em torno do resultado dessas avaliações, e elas estão se proliferando, em número e frequência, a ponto de as professoras narrarem que são tantas avaliações que nem sequer dá tempo de dar aula. As docentes relatam também a pressão que sentem por esses resultados, que leva algumas a “burlar os resultados”, fornecendo as respostas para os alunos.

Por fim, buscamos resgatar, de forma explícita e implícita nas narrativas, as expectativas e os motivos de realização dos professores, que podem efetivamente responder porque esses professores permanecem na profissão, apesar de um contexto tão dificultoso e desafiador. Encontramos relatos sobre expectativas de ver o aluno aprendendo e se desenvolvendo, lendo, compreendendo o mundo, e podendo assim modificar sua forma de pensar e tomar decisões. A professoras se sentem realizadas ao ampliar a realidade das crianças, mostrando que elas podem ser e viver coisas além do mundo em que vivem. E para conseguir isso, sentem a necessidade de estudar mais para descobrir caminhos para esses propósitos. E quando sentem que estão aprendendo, sentem se também realizadas. E para compensar todo esse esforço, por tudo que fazem e desejam, demonstram implicitamente a expectativa pela valorização profissional.

Considerando que as professoras pesquisadas são docentes que realizam um bom trabalho mesmo em meio aos desafios de sua profissão, a ponto de inspirar outros professores, inclusive esta pesquisadora, podemos concluir que a permanência dessas professoras na docência não decorre apenas de fatores objetivos, como a estabilidade do cargo, ou apenas pelo salário, mas, sobretudo, da construção de sentidos subjetivos, políticos e sociais atribuídos ao trabalho pedagógico. Mesmo tendo uma formação diferenciada, e enfrentando tantos desafios em seu fazer profissional, essas professoras permanecem porque acreditam que ensinar é uma forma de luta social, um ato político e uma forma de resistir às desigualdades e injustiças impostas pela organização social capitalista.

Esse dado comparece nas narrativas das professoras, conforme explicitado anteriormente, quando elas contam sobre o desejo de que as crianças aprendam os conteúdos, de que as aprendizagens sejam significativas, e de que a educação seja transformadora. Observamos ainda a busca pelo protagonismo da criança, o desejo de ampliar os horizontes dos alunos, alcançando as famílias, e a comunidade escolar. Esse desejo transforma-se em

ação, quando elas inventam formas para chamar a atenção dos alunos, planejam aulas que tenham sentido, ou cedem seu tempo livre para atividades não remuneradas, como a participação em projetos de gestão ou organização de espaços como a biblioteca, por exemplo. Não coincidentemente, são esses mesmos fatores que lhes trazem realização profissional

Observamos nossas professoras demonstrando sua consciência política, ao analisar criticamente várias questões sociais e profissionais que as cercam dentro da escola pública atualmente, desde piadas envolvendo o professor, arbitrariedades da gestão escolar e municipal, até os efeitos do pensamento neoliberal impostos à escola, como a sobrecarga e individualização do trabalho docente, além da proliferação das avaliações externas, com todas suas implicações, sempre mantendo uma visão positiva sobre seus alunos, evitando julgamentos, e compreendendo suas dificuldades.

Essas professoras lutam contra a escassez de investimentos que invade a escola pública, e seus próprios salários e carreiras, e sentem o desejo de fazer uma pós-graduação, estudar e formar-se continuamente para melhor atuar profissionalmente. Elas aspiram fazer parte da gestão escolar para ter mais força de luta e participam de órgãos de classe e sindicatos, para tentar compreender a realidade e intervir nela. Elas descobrem individualmente formas de superar suas dificuldades pessoais e organizam-se coletivamente para encontrar soluções que diz respeito a todas.

Elas têm a consciência de que, individualmente, não podem mudar o mundo, mas sabem que podem mudar a realidade de algumas pessoas. Cada aula, cada conversa e cada gesto no âmbito da relação professor-aluno carregam a possibilidade de mudar histórias, ampliar horizontes e despertar sonhos. Mesmo diante das dificuldades, elas têm a certeza de que o seu trabalho toca vidas, forma cidadãos e constrói futuros mais justos, e isso as mantém firmes na profissão. Ser professor é acreditar que a educação transforma pessoas, e, como nos ensina Paulo Freire, pessoas transformam o mundo.

Perante tudo isso, nos resta refletir sobre o que pode ser feito para intervir nesses cenários que emergiram das narrativas. A pesquisa reafirma a importância da criação de condições dignas de trabalho e do fortalecimento de espaços coletivos de diálogo e formação, bem como da necessidade da comunicação direta com a gestão escolar e municipal, reconhecendo a escola pública e o professor como sujeitos centrais na luta por uma educação crítica, democrática e socialmente comprometida. Fortalecer a participação

dos professores nesses espaços é essencial para que para que mudanças significativas possam, de fato, acontecer.

Ao finalizar essa dissertação, fica o propósito maior deste trabalho, que é a luta pela valorização da profissão docente e pela valorização da escola pública. Essas lutas são, em si mesmas, formas de combater a desigualdade social por meio da oferta de educação de qualidade para os filhos da classe trabalhadora, em busca da transformação social. A elaboração de pesquisas que denunciem os ataques direcionados à educação e aos professores também são formas de fortalecer este propósito. Dessa forma, espero que este trabalho possa inspirar outros professores a lutar, também, através de suas pesquisas.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Jonathan Ezequiel. *El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente* “Polos de Desarrollo”. 2022.

AIROLDE, Maurício César. *O professor na escola pública: a dimensão política da docência*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp) FCT Presidente Prudente, 2022, 163p.

ALMEIDA, Maria Izabel de. *Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional*. Educar em Revista, n. 24, p. 165-176, 2004.

ALMEIDA, Maria Isabel de; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; FERNANDES, Tiago Rufino. *O que pode a escola pública diante das desigualdades?* Revista de Educação PUC-Campinas, v. 26, 2021.

BAUER, M.W; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. 2ª edição, Editora Vozes, 2003.

BATISTA, Deniele Pereira. *Experiências do tornar-se professora*. Tese de Doutorado, Universidade Católica de Petrópolis (UCP) Petrópolis, 2017. Disponível em <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6566>> Acesso em 03 set. 2024.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livro, 2006. Disponível em <<https://repositorio.usp.br/item/001572863>> Acesso em: 29 out. 2024.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In *Obras escolhidas I*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994b

BOTO, Carlota; CARA, Daniel; SANTOS, Vinício de Macedo (org). *Desafios e Reinvenções da Escola Pública*. São Paulo: FEUSP, 2025. 280p.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

CHAKUR, Cilene R. de Sá Leite. *Profissionalização docente: a necessária valorização do papel do professor*. In: OLIVEIRA, Maria Lúcia. *(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista portuguesa de educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COELHO, Ildeu M. A questão política do trabalho pedagógico. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1989, p. 29-50. De

COSTA, Valter Mattos da. *A falência da profissão de professor*. ICL Notícias. 11/04/2025, Disponível em: < <https://iclnoticias.com.br/a-falencia-da-profissao-de-professor/> > Acesso em 17 jun. 2025.

COSTA, Valter Mattos da. *A tragédia da superlotação nas escolas públicas brasileiras e o descaso com a educação*. ICL Notícias. 18/03/2025, Disponível em: < <https://iclnoticias.com.br/superlotacao-escolas-publicas-descaso-educacao/> > Acesso em 17 jun. 2025.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 24 ed. Campinas, SP: Papirus, 2014a.

DA SILVA, Valdenildo Pedro. *Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais*: Elcimar Simão Martins, Elisângela André da Silva Costa, José Cerchi Fusari, Maria Isabel de Almeida and Selma Garrido Pimenta (Eds). Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), Fortaleza, 2023, 261 pp. ISBN: 978-85-7826-869-5.2024. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2023/03/Retratos-da-Escola-P%C3%BAblica-Brasileira-em-Tempos-Neoliberais.pdf> Acesso em 08 jun.2025.

DI GIORGI, C. A. G.; LEITE, Y. U. F. *A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular*. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.], n. 30, 2013. Disponível em <<https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/173>> Acesso em: 2 jul. 2023.

DIÁRIO DE PRUDENTE, Lei da vereadora Joana D'arc concede homenagem a professores municipais na Câmara, 30/out/2024, Disponível em: <https://www.diariodeprudente.com/lei-da-vereadora-joana-darc-concede-homenagem-a-professores-municipais-na-camara/> Acesso em 29/01/2026, 03:17

ESTEVE, José Manuel. *Munças Sociais e Função Docente*. In: NÓVOA, António (org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991, p. 93-124.

FERNADES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Expressão Popular, 2020

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 38ª ed. São Paulo, Paz & Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Crise na Educação como Projeto da Classe Dominante Brasileira. P. 15-37. In: BOTO, Carlota; CARA, Daniel; SANTOS, Vinício de Macedo (org). *Desafios e Reinvenções da Escola Pública*. São Paulo: FEUSP, 2025. 280p.

FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. A Escola Pública brasileira em tempos neoliberais: retratos da realidade. In: DA SILVA, Valdenildo Pedro. *Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais*: Elcimar Simão Martins, Elisângela André da Silva Costa, José Cerchi Fusari, Maria Isabel de Almeida and Selma Garrido Pimenta (Eds). Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), Fortaleza, 2023, 261 pp. ISBN: 978-85-7826-869-5. 2024. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2023/03/Retratos-da-Escola-P%C3%BAblica-Brasileira-em-Tempos-Neoliberais.pdf> Acesso em 08 jun.2025.

G1 Presidente Prudente e Região. *Em assembleia, professores decidem suspender greve na rede municipal de ensino em Presidente Prudente*. 14/03/2022 17h59. Disponível em <https://g1.globo.com/sp/presidente-prudente-regiao/noticia/2022/03/14/em-assembleia-professores-decidem-suspender-greve-na-rede-municipal-de-ensino-em-presidente-prudente.ghtml> Acesso em 13 jan 2026.

GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. 2.^a ed., São Paulo, Cortez. 1998.

GAMA, M. E. R.. Prefácio IN LIMA, T.[et al](orgs) *Ensino Remoto e os Desafios da Docência em Tempos de Pandemia*. Editora Appris. 1º ed. Curitiba. Appris, 2022. 151p.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. PARA ALÉM DA INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES ACERCA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE ISTVÁN MÉSZÁROS. *Revista Educação Especial em Debate*, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 40–57, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/46395>> Acesso em: 9 jun. 2025.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*, v. 35, p. 57-63, 1995.

GOMES, A. A.; GUIMARÃES, C. M.; MENIN, M. S. de S., LIMA, C. M., LEITE, Y. U. F.; Formação de professores: uma breve reflexão sobre as razões da escolha profissional; *Revista Educação & linguagem*; v. 15, n. 26; (2012)

GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho. “A gente é tão importante na vida dos alunos”: a valorização docente em narrativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018. Disponível em <<https://www.repositorio.ufop.br/items/c0c8007c-b2a8-4dc4-9c29-840fd7cea566>> Acesso em 01 set. 2024.

GUISSO, Luciane. *Desafios no processo de escolarização: sentidos atribuídos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Programa de PósGraduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC), 2017. Disponível em <<https://core.ac.uk/download/pdf/84616933.pdf>> Acesso em 27 ago. 2024.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-6

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Inep. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> Acesso em 09 jun. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Brasileiro de 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/presidente-prudente.html>> Acesso em 16 jul. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Proporção de jovens de 6 a 14 anos no ensino fundamental cai pelo terceiro ano*. Agência de Notícias IBGE, 2023.

Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39530-proporcao-de-jovens-de-6-a-14-anos-no-ensino-fundamental-cai-pelo-terceiro-ano>> Acesso em 06 jun. 2025.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

LAPO, Flavinês Rebolo *Professores retirantes: um estudo sobre a evasão docente no magistério público do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado.1.999.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. *O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores*. Coleção PROPG Digital (UNESP), 2011.

LEITE, Yoshie Ussami; GIORGI, Cristiano Amaral Garbognini Di. (2011). *Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos*. Educação, 2004. 135–146. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/3846>> Acesso em 07 jun. 2025.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R.A.M.M. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula In: Libâneo J. C.; Freitas, R.A.M.M(org). *políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. P. 22-43

LIMA, Tamara de. *Territórios do eu-professora (a): olhar-se no próprio espelho e encontrar os sentidos da permanência na docência*. Tese de doutorado, 2023.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção de conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálisis*, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007, Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/>> Acesso em 17 abr. 2024.

LOURENZETTO, Arlete. *Processos formativos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental*. 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008. Disponível em <<https://adelpha-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/256c82dd-3205-47dd-b637-8c57fa94e379/content>> Acesso em 04/08/2024.> Acesso em 27 ago. 2024.

MARX, Karl. Os economistas. Para a crítica da economia política. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. A economia vulgar. Tradução de Edgard Malagodi et al. São Paulo: Abril Cultural, 1982. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. 6.ed. São Paulo: Global, 1987.

MEIRA, Camila Jardim. *PROCESSOS IDENTITÁRIOS DOCENTES: adesão e desistência*. Simplíssimo, 2018. Disponível em <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=ZlCFDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Processos+identit%C3%A1rios+d+ocentes:+ades%C3%A3o+e+desist%C3%Aancia&ots=XP6hElzNCw&sig=xjUYTjUgqqMd6Q2MV9xRqc8bBAI#v=onepage&q=Processos%20identit%C3%A1rios%20docentes%3A%20ades%C3%A3o%20e%20desist%C3%Aancia&f=false>> Acesso em 05 ago. 2024

Ministério da Educação. *Censo Escolar - Educação básica 2023*. Inep. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023> Acesso em 09 jun. 2025.

NÓVOA, António. *Escolas e Professores Proteger, transformar, valorizar*. Colaboração Yara Alvin, Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 2000.

NÓVOA, António. *O regresso dos professores*. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa, 2007.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *Vidas de professores*, v. 2, p. 11-30, 1992

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v.25, n.1, 1999.

O IMPARCIAL DIGITAL. *Greve do magistério de Prudente chega ao terceiro dia*. 10/03/2022. Disponível em https://www.imparcial.com.br/noticias/-greve-do-magisterio-de-prudente-chega-ao-terceiro-dia,49868#google_vignette Acesso em 13 jan 2026.

PASETTO, Luciane Zamberlan. ***Formação inicial em pedagogia e aprendizagem docente: narrativas de professores dos anos iniciais de escolas de Santa Maria, RS***. Mestrado em ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FRANCISCANA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Universidade Francisca-na, 2019, 105. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9075041> Acesso em 06 ago. 2024.

PASSEGGI, Maria. Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. *Paradigma*, 2020.

PEREIRA, Carla Martinez Solano. *Trajetória de vida e o encontro com a docência: a inserção de professoras e professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir das marcas de classe, raça e gênero*. PUC São Paulo 2022.,93p. Disponível em <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/26043/1/Carla%20Martinez%20Solano%20Pereira.pdf>> Acesso em 03 ago. 2024.

PINEDA, Thatiana Francelino Guedes. *Professoras experientes: reflexões sobre a formação docente a partir de cartas*. Tese de Doutorado, Instituto Presbiteriano Mackenzie São Paulo, 2022. Disponível em <<https://dspace.mackenzie.br/items/87ad7d81-04d4-4750-8054-9a4e4ddaa84f>> Acesso em 02 set. 2024.

PR: *professora sofre mal súbito e morre após cobrança dentro de escola*. Site Metrôpoles, 31/05/2025. Disponível em: < <https://www.metropoles.com/brasil/pr-professora-sofre-mal-subito-e-morre-apos-cobranca-dentro-de-escola> > Acesso em: 07 jun. 2025.

PRESIDENTE PRUDENTE, Site Oficial da prefeitura Municipal. Disponível em <<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/unidade.xhtml?cod=8>>. Acesso em 22/08/2022.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. 20 ed São Paulo: Cortês., 2011

ROGÉRIO, Rosa Maria de Freitas. **Caminhos de professoras**: o desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do ensino fundamental. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2008. doi:10.11606/D.48.2008.tde-16062008-110057. Disponível em <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-110057/en.php>> Acesso em 06 ago. 2024.

RONCARELLI, Isadora Alves. *Docência em movimento, entrecruzamentos de percursos de vida e percursos docentes: o que acontece com as professoras?* Universidade de Caxias do Sul Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso De Mestrado 2019. Disponível em <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/5246>> Acesso em 02 ago. 2024.

SANFELICE, José Luis. O compromisso ético e político do educador e a construção da autonomia da escola. Quaestio - *Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, SP, v. 1, n. 2, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1475>> Acesso em: 7 jun. 2025.

SANTOS, Gislaine Aredes Soares dos. *Bom professor: refletindo aspectos teóricos e práticos*. Universidade Júlio de Mesquita Filho FCT-UNESP. Dissertação de Mestrado, 2023. Disponível em <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_d4c1d99d03a8ae9361925061a1514a1c> Acesso em 01 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 77–97, 2023. DOI: 10.5335/rep.v10i2.14725. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/14725>. Acesso em: 11 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Autores associados, 43ª edição 2018.

SAVIANI, Demerval. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. NASCIMENTO, M. I. M. (Org.) *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas; Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p.1-29.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Em aberto*, v. 3, n. 22, 1984.

SAVIANI, Dermeval. *História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário*. EccoS–Revista Científica, v. 10, p. 147-168, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. Cortez editora, 2007

SILVA, Amarilis Costa da. *Trabalho docente e resistência: possibilidades para uma educação transformadora*. 2023.

SILVEIRA, Renê José Trentin. O professor e a Transformação da Realidade. *Revista Nuances*, v.I, n.1, 1995.

SOUZA, Elizeu Clementino. 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, Márcia Helena Gemaque de. *As condições de trabalho e a repercussão na saúde dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2017. 164 f. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9516>> Acesso em: 27 ago. 2024.

SOUZA, J. B. R. de; BRASIL, M. A. de J. S.; NAKADAKI, V. E. P. Desvalorização Docente no Contexto Brasileiro: entre políticas e dilemas sociais. *Ensaio Pedagógico*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 59–65, 2018. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/40> Acesso em: 2 jul. 2023.

UNESCO. Equipe do Relatório de Monitoramento Global da Educação. (2025). Relatório Global sobre professores: *Abordar a escassez de professores e transformar a profissão*. [S.l.]: UNESCO. 2025. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393261/PDF/393261por.pdf.multi>> Acesso em 22 jun. 2025

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 4ª edição brasileira. Livraria Martins Fontes Editora Ltda, São Paulo – SP, 1991. Disponível em: <https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf> Acesso em: 22 ago.2022.

Apêndice 1

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 “**Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: escolhas, trajetórias e desafios**”. Acredito que pela sua vivência e experiência como professor(a) no Sistema de Ensino Municipal você tem muito a contribuir com essa investigação. Tenho certeza de que sua trajetória 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 narrasse resumidamente sua trajetória pessoal, desde o início da escolarização até o seu ingresso na docência, ressaltando os motivos que o (a) levaram a ser professor (a). Gostaria que você falasse sobre a sua formação inicial, e quais eram suas expectativas naquele tempo. Gostaria que me contasse, com detalhes, sobre como foi o início da profissão e como você se sentia. E como você se sente hoje em sua atuação docente. Fale-me sobre como você realiza suas ações em sala de aula para conseguir bons resultados, e sobre as dificuldades que encontra no seu dia a dia profissional.

Ao final de sua narrativa poderia me dizer o que você entende por educação, sobre a função da escola pública na sociedade de hoje, e sobre o papel do professor na sala de aula.

Caso for 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?

FALA CONCLUSIVA

Caso o narrador não aborde o objeto da pesquisa:

- 1 – Qual a concepção que você tem da educação hoje?
- 2 - Qual seria a função que a escola pública deveria desempenhar na sociedade? Ela tem cumprido essa função?
- 3 – Qual a função do professor dentro da sala de aula? Ele tem cumprido essa função?
- 4 – Quais foram seus motivos de escolha da profissão docente? Você escolheria essa profissão novamente?
- 5- Quais são os maiores desafios que você enfrenta hoje em sua atuação docente? O que tem feito para tentar superá-los?
- 6- Qual os maiores desejos ou expectativas que você tem relacionados à sua profissão?

Apêndice 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **“Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: escolhas, trajetórias e desafios”**

Pesquisador(a): Camila Somensi

Orientador(a): Yoshie Ussami Ferrari Leite.

1. **Natureza da pesquisa:** o(a) Sr.(Sra.) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender por que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental escolheram essa profissão e como ocorreram suas trajetórias formativas e profissionais até a etapa atual de sua carreira, identificando as perspectivas e os desafios de seu fazer profissional no Sistema Municipal de Presidente Prudente
2. **Participantes da pesquisa:** 6 professores efetivos do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º anos), com uma experiência profissional de no mínimo 5 e no máximo 25 anos.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o(a) sr.(sra.) permitirá que o(a) pesquisador(a) utilize os dados coletados nas entrevistas para registro e análise interpretativa com base nos fundamentos epistemológicos da pesquisa
4. **Sobre os instrumentos de coleta de dados:** entrevista narrativa a partir de um roteiro pré-estabelecido, utilizando dispositivo de gravação para o registro dos dados.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas pois os maiores riscos e desconforto envolvem abordar assuntos que podem ser sensíveis ao profissional como suas maiores dificuldades. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos estabelecidos pela Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.
6. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo(a), serão mantidos em sigilo. Somente o(a) pesquisador(a) e seu(sua) orientador(a) (e/ ou equipe de pesquisa) 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.(sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as condições de trabalho docente no magistério municipal, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa fomentar discussões e possível elaboração de políticas públicas no município de Presidente Prudente, onde o(a) pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

9. **Pagamento:** o(a) sr.(sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

O(a) sr.(sra.) tem a liberdade de recusar a participação ou de interromper sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que desejar, poderá solicitar mais informações sobre a pesquisa pelo telefone do(a) pesquisador(a) responsável pelo projeto ou, se necessário, pelo telefone ou e-mail do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após os esclarecimentos apresentados, solicitamos o seu consentimento livre para participar desta pesquisa. Assim, pedimos que preencha os itens a seguir:

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, declaro que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a realização do trabalho de pesquisa, bem como a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome completo do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Assinatura do(a) Orientador(a)

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)".

Pesquisador(a): Camila Somensi

Orientador(a): Yoshie Ussami Ferrari Leite

Comitê de Ética em Pesquisa

Coordenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo.

Vice-coordenadora: Profa. Dra. Nair Correia Salgado de Azevedo.

Telefone do Comitê: (18) 3229-5315.

E-mail do Comitê: cep.fct@unesp.br