

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP**

VANESSA RIBEIRO ANDRETO

**NARRATIVAS QUE SE CRUZAM: O CUIDADO E O SER
PROFESSOR NA ESCOLA PÚBLICA**

Presidente Prudente – SP

2019

VANESSA RIBEIRO ANDRETO

**NARRATIVAS QUE SE CRUZAM: O CUIDADO E O SER
PROFESSOR NA ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós- graduação em Educação PPGE: Faculdade de Ciências e Tecnologia-UNESP, Campus de Presidente Prudente, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes.

Presidente Prudente – SP

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

A561n	Andreto, Vanessa Ribeiro Narrativas que se cruzam : o cuidado e o ser professor na escola pública / Vanessa Ribeiro Andreto. -- Presidente Prudente, 2019 92 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientadora: Alberto Albuquerque Gomes 1. Narrativas. 2. Cuidado. 3. Ser Professor. 4. Escola Pública. I. Título.
-------	--

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

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Narrativas que se cruzam: o cuidado e o ser professor na escola pública

AUTORA: VANESSA RIBEIRO ANDRETO

ORIENTADOR: ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES

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

Prof. Dr. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Câmpus de Presidente Prudente

Profa. Dra. SILVIA ADRIANA RODRIGUES
PPGE/UFMS / UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL

Profa. Dra. VERA LUISA DE SOUSA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA
Departamento de Educação Especial e Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Presidente Prudente, 29 de outubro de 2019

RESUMO

Este trabalho, vinculado à linha de pesquisa **“Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública”**, teve como objetivo compreender como a perspectiva do cuidado humano se apresenta e se entrelaça ao processo de construção da identidade profissional docente de professores da escola pública. O estudo buscou responder a seguinte questão: seria a perspectiva do cuidado elemento importante no processo de construção da identidade docente de professores da escola pública? O referencial teórico assumido envolveu reflexões sobre o processo de feminização da profissão docente, contexto da escola pública e os dilemas enfrentados pelos professores, a compreensão acerca do significado acadêmico disposto nas pesquisas sobre ser professor, identidade profissional docente, os ciclos de vida e carreira docente e os aspectos da inatividade ligados ao processo de vivência da aposentadoria, como também a compreensão acerca da perspectiva do cuidado nas relações estabelecidas no contexto escolar. Esta pesquisa se apoiou na abordagem qualitativa e no trabalho com narrativa de vida de uma professora aposentada reingressante no magistério na Rede Municipal de Ensino de Dracena. O instrumento para produção dos dados foram cartas, que foram trocadas entre a pesquisadora e a professora em duas oportunidades. A história contada pela Professora Estela coopera para a compreensão de que o cuidado com o humano é elemento essencial na construção da identidade docente e permite a construção de sentidos e significados de ser professor, que visa colaborar para novas reflexões, que transcenderiam o discurso “pronto” e “aceitável”, transposto no meio acadêmico para a escola, sobre o sentido de ser professora da escola pública. Assim, os relatos nos levaram a considerar a perspectiva do cuidado, no sentido antropológico, determinante para o estabelecimento deste sentido. Não se trata de pensar o cuidado como objeto independente de nós, mas de pensar e falar sobre o cuidado como é vivido e se estrutura em nós mesmos. A perspectiva do cuidado se atrela ao sentido quando surge a existência de alguém ou de algo que possuam grande importância para o eu. A partir disso, passo então a me dedicar, a me dispor, a participar de seu destino, de seus sofrimentos e seus sucessos.

Palavras-chave: Narrativas, Cuidado, Ser professor, Escola Pública.

ABSTRACT

This work, linked to the line of research "Training Professionals in Education, Educational Policies and Public School", aimed to understand how the perspective of human care is presented and intertwined with the process of construction of the professional identity of teachers of public school teachers. The study sought to answer the following question: would the perspective of care be an important element in the process of constructing the teaching identity of public school teachers? The theoretical framework assumed involved reflections on the process of feminization of the teaching profession, the context of the public school and the dilemmas faced by teachers, the understanding of the academic meaning provided in research on being a teacher, professional teacher identity, the life cycles and teaching career and aspects of inactivity linked to the process of experiencing retirement, as well as the understanding of the perspective of care in the relationships established in the school context. This research was based on the qualitative approach and on the work with the narrative of life of a retired teacher who was reentering the teaching profession at the Dracena Municipal Education Network. The instrument for data production was letters, which were exchanged between the researcher and the teacher on two occasions. The story told by Professor Estela contributes to the understanding that care for the human is an essential element in the construction of the teaching identity and allows the construction of senses and meanings of being a teacher, which aims to collaborate with new reflections, which would transcend the "ready" speech." and "acceptable", transposed in the academic environment to the school, about the meaning of being a public school teacher. Thus, the reports led us to consider the perspective of care, in the anthropological sense, as a determinant for the establishment of this sense. It is not about thinking about care as an object independent of us, but about thinking and talking about care as it is experienced and structured in ourselves. The perspective of care is linked to the meaning when the existence of someone or something that has great importance for the self arises. From that, I start to dedicate myself, to be willing, to participate in its destiny, its sufferings and its successes

Keywords: Narratives, Care, Being a teacher, Public School.

RESUMEN

Este trabajo, vinculado a la línea de investigación "Formación de Profesionales en Educación, Políticas Educativas y Escuela Pública", tuvo como objetivo comprender cómo se presenta y entrelaza la perspectiva del cuidado humano con el proceso de construcción de la identidad profesional de los docentes de las escuelas públicas. El estudio buscó dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿la perspectiva del cuidado sería un elemento importante en el proceso de construcción de la identidad docente de los docentes de las escuelas públicas? El marco teórico asumido involucró reflexiones sobre el proceso de feminización de la profesión docente, el contexto de la escuela pública y los dilemas que enfrentan los docentes, la comprensión del significado académico que brinda la investigación sobre el ser docente, la identidad profesional del docente, los ciclos de vida y la carrera docente y aspectos de la inactividad vinculados al proceso de vivir la jubilación, así como la comprensión de la perspectiva del cuidado en las relaciones que se establecen en el contexto escolar. Esta investigación se basó en el enfoque cualitativo y en el trabajo con la narrativa de vida de un docente jubilado que estaba reingresando a la profesión docente en la Red Educativa Municipal Dracena. El instrumento para la producción de datos fueron las cartas, las cuales fueron intercambiadas entre el investigador y el docente en dos ocasiones. La historia contada por la profesora Estela contribuye a entender que el cuidado del ser humano es un elemento fundamental en la construcción de la identidad docente y permite la construcción de sentidos y significados del ser docente, lo que pretende colaborar con nuevas reflexiones, que trasciendan el discurso "listo" y "aceptable", transpuesto en el ámbito académico a la escuela, sobre el significado de ser maestro de escuela pública. Así, los informes nos llevaron a considerar la perspectiva del cuidado, en sentido antropológico, como un determinante para el establecimiento de este sentido. No se trata de pensar en el cuidado como un objeto independiente de nosotros, sino de pensar y hablar del cuidado tal como se vive y se estructura en nosotros mismos. La perspectiva del cuidado está ligada al significado cuando surge la existencia de alguien o algo que tiene gran importancia para uno mismo. A partir de ahí, empiezo a dedicarme, a estar dispuesto, a participar de su destino, de sus sufrimientos y de sus aciertos.

Palabras clave: Narrativas, Cuidar, Ser docente, Escuela Pública.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Professores das Etapas da Educação Básica segundo o Sexo: 2007.....	15
Figura 2 - Distribuição dos Alunos dos cursos de licenciatura no Brasil – 2016.....	18
Figura 3 - Modelos de ciclos de vida profissional.....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características das pesquisas no contexto da abordagem biográfica	29
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pesquisa de Teses e Dissertações: (2013 - 2017)	41
---	----

SUMÁRIO

1. PRIMEIRAS PALAVRAS SOBRE O CUIDADO E O SER PROFESSOR...	12
2. CAMINHOS DA PESQUISA COM CARTAS	28
2.1 Caminho Percorrido....	28
3. NAVEGANDO NA HISTÓRIA DO OUTRO.... NARRATIVAS QUE SE CRUZAM	43
PALAVRAS FINAIS	72
REFERÊNCIAS	75
ANEXOS.....	79

1. PRIMEIRAS PALAVRAS SOBRE O CUIDADO E O SER PROFESSOR

A perspectiva do cuidado está atrelada a vida humana, e se apresenta como fundamento para atitudes humanizadoras. A literatura demonstra que durante um bom tempo da história humana o cuidado não se atrelou a um ofício ou mesmo a uma profissão em específico, mas sim ao processo humano de cuidar para zelar pela vida. No entanto, cabe ressaltar que o cuidado é considerado com uma perspectiva de estudo no campo da saúde, principalmente com o foco no desenvolvimento de práticas humanizadoras no atendimento aos pacientes em processo de enfermidade.

Estudos como os de Mayeroff (1971) resgatam o sentido de cuidar e demonstram sua gênese e aplicabilidade na vida e nas profissões. Segundo o autor no processo de cuidar o importante é o outro, o processo de crescimento e desenvolvimento do outro é o centro de atenção de quem cuida. Dessa maneira, o autor indica que existem componentes essenciais para pensar o processo de cuidado, sendo eles: conhecimento, ritmos alternados, paciência, sinceridade, confiança, humildade e a coragem.

No que tange o conhecimento, cabe compreender que o cuidar de alguém não está apenas relacionado à boas intenções. O cuidado exige uma compreensão acerca das necessidades do outro. “Para cuidar de alguém devo conhecer muitas coisas. Preciso conhecer, quem é o outro, quais os seus poderes e limitações, quais suas necessidades e o que conduz seu crescimento” (MAYEROFF, 1971, p. 33).

O componente ritmos alternados indica que o cuidado não pode ser desenvolvido apenas por hábito, há que existir um processo de compreensão das atitudes do passado em relação com o presente para que possa avaliar mudanças na forma de cuidar.

A paciência é considerada por Mayeroff (1971) outro elemento integrante do processo de cuidado, pois por meio dela é possível que o outro possa crescer em seu próprio tempo e de sua própria maneira. Não devemos encarar a paciência como uma espera passiva, mas como a possibilidade de evolução do outro.

A sinceridade no ato de cuidar contribui com a verdade. Mayeroff (1971, p. 38) pontua: “Ao cuidar do outro, devo ver no outro como ele é e não como eu gostaria que fosse, ou como sinto que deve ser. Se vou ajudar o outro a crescer, devo corresponder às suas necessidades de mutação”.

A confiança implica para o autor peça fundamental no processo de cuidar, pois confiar no outro é deixá-lo livre para escolher. Aquele que cuida demais não confia, pois atende mais sua necessidade de cuidar, do que propriamente o desenvolvimento de quem está sendo cuidado.

A humildade é um elemento presente no ato de cuidar e pode se apresentar de diversas formas. A primeira delas é pensar que aquele que cuida do outro está disposto a aprender com o outro. A segunda está em compreender que não há um processo exclusivo de cuidar, que não existe um cuidado mais valioso que outro, pois essa perspectiva esvazia o sentido de cuidar e a singularidade de cada processo.

Por último a coragem, que segundo o autor, indica que: “confiar no crescimento do outro e em minha própria capacidade de cuidar me dá coragem para me lançar no desconhecido, mas também é verdade que sem a coragem de me lançar no desconhecido, tal confiança seria impossível” Mayerrof (1971, p. 41).

Diante desses componentes apresentados por Mayerrof (1971) podemos compreender que o processo de desenvolvimento da experiência de cuidar exige de quem cuida um esforço analítico diário sobre o que somos e sobre a forma que enxergamos o outro. Além destes elementos indicados por Mayerrof cabe ressaltar, como já mencionado anteriormente, que a perspectiva do cuidado possui uma vinculação com as práticas no contexto da saúde. Os estudos sobre enfermagem indicam o cuidado como um elemento central na relação com o paciente, visto muitas vezes como um processo natural.

Estudos como os de Waldow (1998) resgatam essa perspectiva do cuidado com o humano no contexto da saúde. Segundo a autora nas civilizações antigas, as práticas médicas incluíam ações que hoje são realizadas pela enfermagem. Grande parte eram desempenhadas pelo próprio médico ou pela pessoa que ocupava a função de cuidar, sendo muitas delas delegadas às mulheres da família ou as escravas. Em algumas civilizações algumas ações eram atribuídas aos homens e outras que exigiam delicadeza eram designadas às mulheres. Segundo a autora em geral, em várias civilizações, as mulheres eram responsáveis pelo parto, o que vinculava a figura feminina com o cuidado inicial com a vida (WALDOW, 1998).

Waldow (1998) indica que o cuidado humano, mesmo sendo uma perspectiva atrelada aos estudos voltados para a saúde, no tange a reabilitação e tratamento de pessoas acometidas por enfermidades, precisa ser compreendido de forma mais

ampla. A autora revela que o cuidado humano: “[...] não pode ser prescrito, não segue receitas. O cuidado humano é sentido, vivido e exercitado” (WALDOW, 1998, p.55). Diante disso, não se atrela apenas a características femininas, mas a uma ideia de que seja, no campo da saúde, ou em outros campos da vida, um olhar sobre o coletivo e o individual, com base na perspectiva do entender a necessidade humana do outro.

Mesmo diante desse pensamento, Coelho e Fonseca (2018) indicam que a experiência de saber cuidar e o cuidado como elemento importante na construção das relações humanas, ainda se apresenta nos estudos atrelado à figura do feminino. As autoras explanam sobre essa ideia quando apontam:

Há uma intrínseca relação entre mulheres e cuidado. As mulheres parecem ter adquirido um comportamento diferenciado dos homens, mas assemelhado entre elas, nas diferentes épocas, devido à maternidade. Quase que de forma universal, entre os diversos clãs, tribos e civilizações, ao longo da história, os cuidados com o parto ficavam a cargo das mulheres. À semelhança dos animais, a mulher lambia sua cria, nutria e protegia. Entre as práticas de higienizar e de alimentar, foram introduzidos comportamentos de tocar, cheirar e gestos rudimentares de afago (COELHO E FONSECA 2018, p.215)

Assim, podemos compreender que ao falar sobre o cuidado nos processos relacionais há uma tendência forte em atrelar a presença feminina como algo importante ou mesmo, deduzir que apenas pelo fato de ser mulher, logo o cuidado com o humano seria intrínseco, quase que natural.

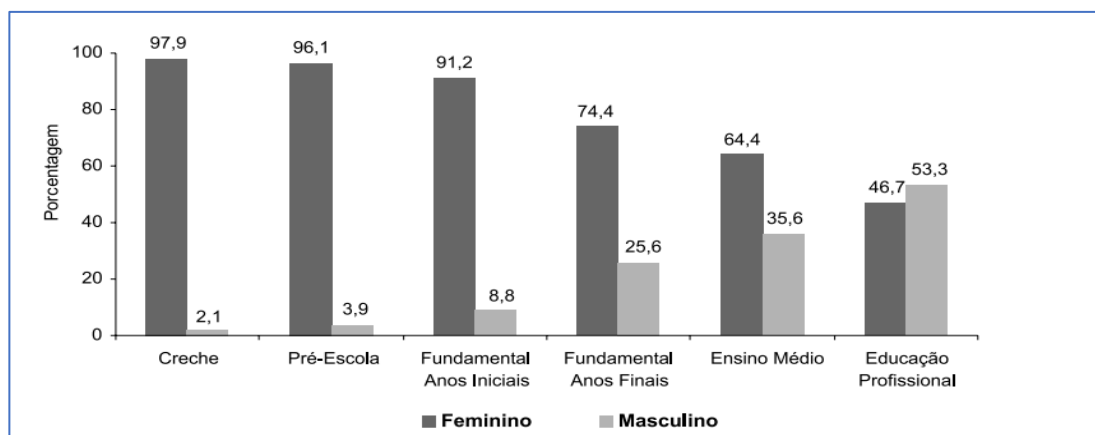
Ao pensar essa perspectiva de cuidar e cuidado no contexto educacional, identificamos um forte movimento vinculado ao feminino. Estudos como os de Freitas (2016), Demartini e Antunes (2015), Rabelo e Martins (2016), Gatti (2010), dentre outros apontam que o magistério se constrói a partir de uma perspectiva feminina, que aflora a com base no sentido da mulher, como figura maternal, que cuida, vigia, educa, organiza e direciona a criança.

Segundo Rabelo e Martins (2016) o papel da mulher no magistério não se vincula apenas ao elemento quantitativo relacionado a forte presença da mulher no contexto educacional, mas também:

[...] à concepção da profissão docente na sociedade que está sempre associada às características femininas e, por isso, está sendo cada vez mais desvalorizada. Por isto torna-se importante refletir sobre desde quando a feminização do magistério tem acontecido, além entender hoje os fatos que levam a essa condição e quais suas consequências (RABELO; MARTINS 2016, p.6168)

Conforme dados disponíveis no site do INEP/MEC, a presença feminina se dá principalmente no âmbito da formação inicial das crianças, dentro do contexto da educação básica. A figura a seguir elucida tal afirmação:

Figura 1 - Professores das Etapas da Educação Básica segundo o Sexo: 2007



Fonte: Mec/Inep/Deed, 2007

Percebe-se que o movimento histórico para a escolha da carreira docente, principalmente no que se refere à docência nos anos iniciais ainda se perpetua no contexto atual. Em muitos discursos ainda está presente a expressão que a carreira docente tem uma forte vinculação com a figura feminina.

Rabelo (2016) aponta que o magistério foi vinculado a uma atividade relativa a um “dom” uma espécie de vocação ligada essencialmente a figura feminina. A explicação pra isso baseia-se na compreensão de que se a mulher pode gerar em seu ventre uma criança, logo, desenvolverá habilidades vinculadas ao cuidado e a função materna. Sendo assim, o magistério seria a por dom e vocação a profissão mais adequada, pois a mulher já possuiria características inatas relativas ao cuidado.

Conforme Freitas (2013) no Brasil, essa caracterização da mulher como educadora dos filhos não se deu de forma imediata. As primeiras iniciativas têm origem no processo de colonização, vinculados aos modelos portugueses de comportamento. O molde português possuía uma base de entendimento patriarcal, que determinava que as mulheres fossem subjugadas pelos homens. Diante disso, as figuras do pai e marido marcaram de forma contundente a escolha das mulheres para o ingresso na carreira do magistério.

A profissionalização da mulher foi estimulada pelo processo de industrialização, pela consequente mudança na forma de organização do trabalho oriunda do final da abolição do trabalho escravo no ano de 1888 e pelo aparecimento de uma nova classe laboral que seriam os assalariados. Diante disso, a educação assume um papel de cumprir um anseio de transformação e modernização das classes dominantes, com base no papel de formar trabalhadores para atuar no contexto das indústrias (RABELO; MARTINS, 2016).

Sendo assim, a pressão sobre a exigência de educação cresceu. Em um primeiro momento, começaram a surgir um número considerável de professores masculinos, paralelo a isso, acentuava-se o ingresso de mulheres no contexto da Escola Normal, o único lugar de formação aceito pela sociedade para a formação profissional feminina. No entanto, há que ressaltar, que a “permissão” da mulher para o ingresso no magistério é fruto de um movimento político principalmente pelo fato, da mão de obra feminina ser subsidiada com menos recursos. Sendo assim, o movimento de expansão do ensino para todos para atender a demanda de formação de futuros trabalhadores poderia se dar de forma mais acelerada. Os homens não aceitariam um salário menor, então era necessário que a mulher assumisse esse posto, não pelo salário, mas por sua suposta “vocação” natural para essa profissão (RABELO; MARTINS, 2016).

Nas palavras de Catani (1997, p. 28-29, grifo nosso), fica demonstrado como esse pensamento era justificado:

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres.

Conforme a literatura, o início do século XX ainda foi marcado por uma distinção laboral entre homens e mulheres. No seio familiar a mulher ainda passava por um processo educacional que estava voltado para o casamento, a formação de uma família e para o bom desempenho nas tarefas do lar. No entanto, de forma paulatina houve uma transição da educação doméstica para uma educação formal e

profissional. De certa maneira, nesse período, em virtude dos costumes tradicionais o magistério seria o caminho possível para as mulheres brasileiras que desejam galgar uma carreira profissional. No entanto, ainda por ser uma função profissional ligada a uma concepção de cuidado maternal, as mulheres poderiam estudar, no entanto deviam atrelar a carreira as atividades do lar provendo o cuidado ao esposo e aos filhos. Almeida (2013, p. 73), indica que a mulher deveria ser instruída:

[...] de forma que o lar e o bem-estar do marido e dos filhos fossem beneficiados por essa instrução. [...] Assim as mulheres poderiam e deveriam ser educadas e instruídas, era importante que exercessem uma profissão — o magistério — e colaborassem na formação de diretrizes básicas da escolarização manter-se-iam sob a liderança masculina.

Contudo, o processo de administração escolar não era desenvolvido pelas mulheres, elas possuíam apenas a função de lecionar. Aos homens cabia a função de exercer as lideranças e apontar os caminhos. Assim, as mulheres tornavam-se executoras das ideias masculinas. Sob a égide masculina a atuação das mulheres no campo da educação as vinculava a um papel de coadjuvante, alinhada ao que a sociedade pregava, o protagonismo masculino, ancorado nos princípios patriarcais. O processo de progressão na carreira ocorria de forma lenta e dificultosa, enquanto que para os homens que estavam à frente da gestão escolar o caminho era menos penoso. Dessa forma, as mulheres (que já eram maioria nessa área) nos institutos normais não podiam aumentar seu estudo e, assim, tinham que continuar no magistério primário (RABELO; MARTINS, 2106).

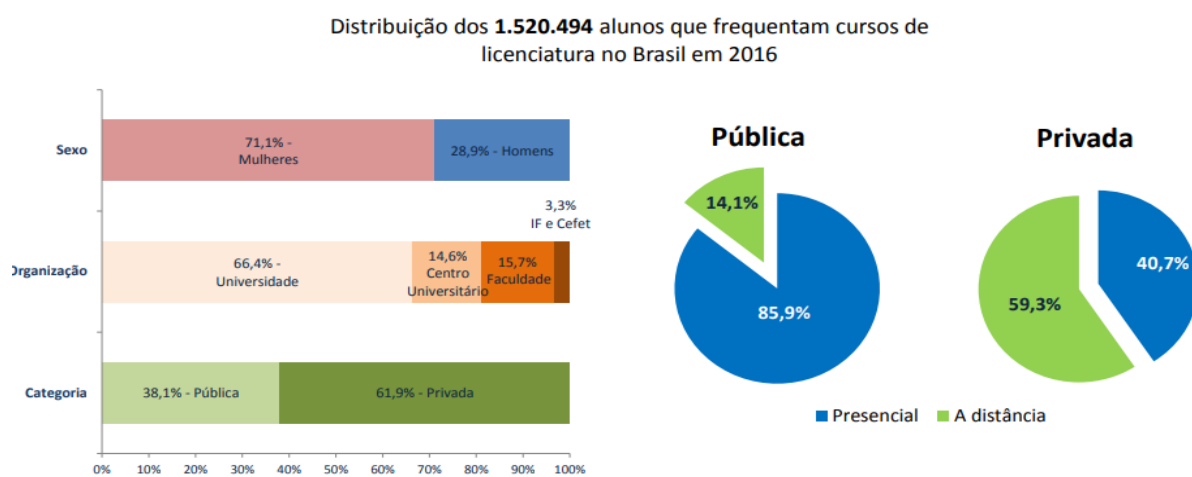
Demartini e Antunes (2003) revelam que as condições que motivaram o processo de feminização do magistério foram caracterizadas por ações preconceituosas, com diferenças salariais e a atribuição da profissão docente como vocação. No entanto, há que se observar que a carreira do magistério nos anos iniciais ainda é um campo de trabalho muito procurado pelas mulheres. A questão da ligação da figura feminina ao espaço do ensino das crianças pequenas ainda é um paradigma a ser quebrado. Gatti (2010, p.1362) em uma pesquisa desenvolvida sobre a formação dos professores no Brasil, destaca o processo de feminização da docência:

[...] quanto ao sexo, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se

deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação.

No contexto contemporâneo podemos observar a forte ligação da presença feminina às funções do magistério, a partir dos dados produzidos no último censo do ensino superior no ano de 2016:

Figura 2 - Distribuição dos Alunos dos cursos de licenciatura no Brasil – 2016



O aluno típico dos cursos de licenciatura é do sexo feminino e estuda em uma universidade. Mais de 85% dos estudantes de licenciatura de instituições públicas frequentam cursos presenciais. Na rede privada prevalece os cursos a distância, com quase 60% dos alunos.



Fonte: INEP/MEC – Censo Ensino Superior – 2016

Analisando a figura 2, observamos que 71,1% dos alunos que frequentavam o ensino superior em cursos de licenciatura no ano de 2016 são mulheres. Sendo assim, podemos compreender que o movimento histórico de vinculação da figura feminina ao exercício prevalece.

Na concepção de Almeida (2008), a profissão, apesar de ter sido desvalorizada com a entrada das mulheres no magistério, continua a ser escolhida por mulheres que, apesar de tudo, gostam da profissão, têm amor por ela. E não é esse fato que interfere nos preconceitos sobre o magistério, pois gostar da profissão não impede de lutar para melhorar as condições de exercê-la. Vianna (2001, p. 89) contribui para o debate quando relata que a discussão que envolve a presença da mulher no magistério vai além, seria:

A busca seria por superar o determinismo biológico, o qual, baseado apenas nas diferenças de sexo e reforçado por argumentações

provenientes da medicina e das ciências biológicas, tenta justificar a caracterização de mulheres e homens como seres qualitativamente distintos. Na educação, o determinismo biológico ainda se faz presente nos trabalhos que mencionam a presença feminina sem explorar as relações de gênero. Em pesquisa recente comprovei tal tendência em boa parte das dissertações e teses sobre organização docente no Brasil. Entre as várias concepções sobre as relações de gênero, destaco aquela que também ressalta seu caráter eminentemente cultural, enfatizando sua utilidade na análise da constituição dos significados e das relações de poder socialmente constituídas. O saber que se produz sobre as diferenças sexuais e corporais, bem como sobre o lugar das mulheres na divisão sexual do trabalho, caracteriza-se pela sua variabilidade e natureza política.

O processo de socialização acaba interferindo na maneira como homem e mulher se relaciona em sociedade, sendo assim, esse aspecto também se faz presente no exercício da profissão. Não diz respeito apenas a evidenciar que sempre foi assim e que este processo é intrínseco a nossa natureza humana. Ao contrário, diz respeito a concepções de que as expressões de masculinidade e da feminilidade são construídas historicamente e têm influência dos símbolos culturalmente disponíveis na organização social na qual estamos inseridos, as regras sociais por hora, doutrinadoras e as relações de poder que se estabelecem nesse contexto (VIANNA, 2001).

No contexto brasileiro, o processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à reprodução de estereótipos por parte da escola. Os significados femininos e masculinos acabam por influenciar e muitas vezes definir a maneira como as relações entre professores e alunos se estabelecem no espaço escolar.

Na concepção de Vianna (2001):

[...] as relações baseiam-se nas diferenças entre os sexos, mas indicam também uma construção social – com base nessas diferenças – que ajuda a explicar as relações de poder que definem a divisão sexual do trabalho e a inserção das mulheres em profissões ligadas a funções consideradas femininas e socialmente mais desvalorizadas. O esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes estende-se para definições do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade.

Esse paradigma acaba por validar as concepções de que se devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de

estabelecer as relações sociais. O cuidado, nesse sentido é tratado como um aspecto inato ao feminino, ou mesmo que se não for inato, vai ocorrer por meio do processo de socialização das mulheres tornando-se uma função social.

Cabe ressaltar que este estudo busca evidenciar o aspecto do cuidado humano de forma a desmistificá-lo enquanto função feminina. Compreendemos a perspectiva do cuidado de forma ampliada, podendo ser vinculada ao ser humano, independente do gênero. Sendo assim, acreditamos que tal perspectiva possa se vincular as relações que se estabelecem em nossa vida, seja no âmbito pessoal ou profissional. Como já mencionado anteriormente, o entendimento acerca do cuidado humano tem suas primeiras raízes nas práticas profissionais de saúde. No entanto, acreditamos que este elemento se faz presente no processo relacional que se estabelece no âmbito educacional, no processo de formação desenvolvido na escola. Sendo assim, o cuidado seria algo a ser destacado no contexto de formação de professores, como também no contexto da atuação dos mesmos na profissão, ou seja, na escola.

Essas reflexões nos conduzem a pensar sobre as possibilidades de articulação entre o cuidado e a constituição da identidade profissional docente. Na concepção de Dubar (2005, p.45) o processo de construção da identidade docente é compreendido como “resultado, a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Assim, entende-se que a identidade é um processo de construção ao mesmo tempo individual e social dos quais componentes psicológicos e sociológicos se associam de forma estruturada.

Para Lopes (2001) a construção de identidade profissional está relacionada com o meio ocupacional da profissão, tendo em consideração a socialização profissional, a adaptação deste ao seu meio, as categorias que dizem respeito à formação e às esferas do trabalho que constituem os domínios de referência dos indivíduos para si mesmos.

O processo de construção da identidade profissional não se limita à identidade laboral, mas da projeção que cada indivíduo faz de si mesmo no futuro, da antecipação de uma trajetória de emprego e da elaboração de sua formação (DUBAR; 2005). Diante disso, cabe destacar que a identidade pode ser compreendida como:

[...] papéis (determinados e em determinação) a serem desempenhados em espaços específicos, que se traduzem em condutas, valores e posturas assumidos pelo sujeito social; implica, ainda, a construção do sentimento de pertencimento social a um determinado grupo, que se dá pelas vias de reconhecimento e identificação externa (dos membros do grupo e não membros) e interna (de si mesmo como parte constituinte do grupo); e também de diferenciação (afirmação do grupo em relação a outros demais grupos) (RODRIGUES, 2016, p. 70).

Assim, o sujeito não a constrói de forma singular, mas por meio de uma relação de que se articula com outros indivíduos e com o meio. De acordo com Dubar (2005), são cada vez mais diversificados os processos de socialização que constroem as identidades profissionais e sociais, relacionadas a configurações específicas de saberes. Sendo assim, inicia seu processo de desenvolvimento profissional.

Para Marcelo (2009), o conceito de desenvolvimento profissional é coerente quando pensamos no professor como profissional do ensino. Além disso, esse conceito visa romper com a tradicional fragmentação entre formação inicial e continuada, passando a ideia de evolução e continuidade ao longo da carreira.

Nesta direção, o autor aponta a necessidade de articulação dos processos identitários relacionais e biográficos. Enquanto o primeiro se relaciona ao reconhecimento de um dado no interior de um espaço determinado de legitimação, das identidades que se associam aos saberes, competências e imagens de si propostos no sistema de ação; o segundo se refere à construção dos indivíduos no tempo, tanto de identidades sociais quanto profissionais, a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (como família, escola etc.) e consideradas acessíveis e valorizadas. Assim sendo,

[...] A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente (DUBAR, 2005, p. 156).

Ao tratar especificamente da identidade docente, tomamos esta como “[...] um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas e (auto) atribuídas por diferentes discursos e agentes sociais no exercício de suas funções [...]” (GARCIA, 2010, p. 1).

Segundo Zabalza (2014), a identidade docente comporta três dimensões: a pessoal, composta pelas características pessoais do docente como sexo, idade,

número de filhos, situação conjugal e motivações; a profissional, que tem como componentes as exigências e necessidades da profissão; e a administrativa, constituída pelas formas de contrato de trabalho, sistema de seleção, características ocupacionais e obrigações de carga horária.

Entendemos então que a identidade docente é dinâmica e tem relação direta com o contexto social e político no qual o professor está inserido. Além disso, ela se constrói a partir dos elementos presentes no universo da docência – o próprio professor, os alunos, os processos cognitivos, as políticas educacionais, o projeto pedagógico, os conhecimentos e habilidades para o exercício da docência. Dessa forma, conhecendo os docentes, conhecem-se as mudanças através deles (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Pimenta (2010) ressalta elementos fundamentais para a construção da identidade profissional do professor, que constituem os saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. A experiência é caracterizada pela vivência do contato com diversos professores em toda sua vida acadêmica e possibilita dizer quais docentes foram significantes em sua trajetória e contribuíram para sua formação humana. Os saberes da experiência não são suficientes unicamente.

Larrosa (2002), propõe pensar a educação a partir dos elementos experiência/sentido, como uma forma de habitar o mundo e dar sentido ao que somos e o que nos acontece. Na visão do autor, para que os atos vividos pelos sujeitos se constituam enquanto experiência é “[...] preciso dar sentido ao que somos e o que nos acontece” (LARROSA 2002, p. 23). Ainda acrescenta:

[...] requer um gesto ininterrupto, um gesto quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 19).

Nesse sentido, a experiência solicita uma transformação de atitude diante dos elementos emergentes contemporâneos; segundo o autor, seria uma nova maneira de pensar e habitar o mundo em que vivemos (LARROSA, 2014). Ainda contemplando

a linha de pensamento de Larrosa, o mesmo pondera, a necessidade de pensarmos a experiência como algo que resiste a qualquer conceito ou determinação;

[...] porque os conceitos dizem o que dizem [...] e a experiência é o que é, e, além disso, mais outra coisa, e, uma coisa para você e outra coisa para mim, e outra coisa hoje e outra coisa amanhã, e uma coisa aqui e outra coisa ali, e não se define por sua determinação e sim pela indeterminação, por sua abertura (LARROSA, 2014, p. 45).

Porém, Larrosa a partir de uma de suas obras publicadas em (2012) recomenda que olhar para a experiência como uma abertura requer dos sujeitos postura e reconhecimento que experiência e informação são coisas diferentes, apesar desses termos hoje aparecerem quase como sinônimos. Nas palavras do autor, “[...] a informação é quase ao contrário da experiência, quase uma ‘antiexperiência’, pois a informação por ela mesma carrega consigo a superficialidade e pode, muitas vezes, ser confundida como conhecimento” (LARROSA, 2002, p. 22). Ainda destaca que “[...] uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível e [...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência” (LARROSA, 2002, p. 22).

Nesse contexto, como podemos compreender o saber da experiência? Larrosa (2014, p. 31) argumenta que:

[...] o saber da experiência posiciona-se mais como uma forma de conversação sobre um assunto em comum, onde tanto o professor quanto o estudante podem cultivar e exercer sua maneira singular de estar no mundo, que é por sua vez ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Nessa relação está implícito o sentimento de pertencimento dos estudantes ao assunto estudado, ao espaço escolar e à aula, a apropriação dos saberes de modo particular, diferente, heterogêneo, plural, um exercício, “[...] uma abertura para o desconhecido, sem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2014, p. 31).

O segundo elemento, o conhecimento, chamado também de domínio das áreas específicas; Pimenta (2010) alerta que para que o mesmo não seja confundido com informação, é necessário trabalhar, classificar, analisar e contextualizar a informação e agir de maneira inteligente, atrelando conhecimento a desenvolvimento, possibilitando que seja aplicado de modo adequado e proveitoso. O terceiro diz respeito aos saberes pedagógicos envolvendo a didática, é a interação entre professor e aluno permeada pela construção do conhecimento. Para ensinar é necessário dominarmos os saberes pedagógicos os quais são essenciais ao docente e não somente experiência e saberes específicos.

Nesse contexto Pimenta e Anastasiou (2010) defendem a ideia de que o caminho para a construção da identidade docente tem base na significação social da profissão e também ao significado que os professores atribuem a si mesmos e à educação. As autoras afirmam que os professores quando assumem a docência tem a bagagem de inúmeras experiências do que é ser professor, experiência adquirida como alunos e de diferentes professores ao longo de sua vida escolar e acadêmica.

Na mesma linha de análise, Tardif e Lessard (2002) ressaltam que é primordial compreender que o processo de formação da identidade profissional se dá a partir de saberes, sendo que os saberes da experiência seriam aqueles em que o professor resgataria experiências vivenciadas no decorrer de seu processo de formação desde a educação básica. Segundo os autores, é como se existisse uma repetição de práticas que consideramos como relevantes e significativas e que a partir de nossa reflexão encaramos como oportunas para o desenvolvimento de nossas próprias práticas profissionais como professores no cotidiano.

Nas palavras de Roldão (2007) ao falar sobre o professor é comum trazer à mente a figura da pessoa que tem a função socialmente instituída de ensinar. Em sua análise sobre a profissão do professor, Roldão esclarece que, embora com variações conceituais e históricas a depender do contexto de onde se fala, a natureza da função específica desse profissional tem se consolidado como a ação de ensinar. Concordamos com a autora quando afirma que é preciso avançar no conceito de ensinar, superando modelos transmissivos e redutores, para defini-lo em toda a sua complexidade baseando-se, não apenas em preferências pedagógicas ou ideológicas, mas, em condições sociais, históricas e culturais.

Reconhecendo a teoria e a prática em uma relação dialética, também, concebemos o ensino em uma estreita relação com a aprendizagem. É interessante notar que socialmente estão instituídas: a função do professor, que é ensinar; a função do aluno, que é aprender.

Concebemos o processo de ensino-aprendizagem em uma unidade que foge à dicotomia delimitadora entre ensinar e aprender. Não há como estabelecer os limites entre o ato de ensinar e o ato de aprender, pelo contrário, tais momentos se constroem em articulação. Dessa forma, o professor no momento de ensino intencional pode estar aprendendo inconscientemente. De modo semelhante, o aluno ao tentar aprender determinado conhecimento pode acabar ensinando uma nova estratégia de

ensino ao professor que tenta explicar algum conteúdo. Por isso, traremos o docente como alguém que, antes de ensinar, ou seja, promover a aprendizagem de seus alunos precisa aprender, compreender a si mesmo, avaliar-se, como também compreender como se dão as dinâmicas relacionais em seu processo de atuação e o fruto de vivências e experiências vivenciados em tempos anteriores que compuseram sua formação identitária.

A partir da compreensão do sentido do cuidar, das heranças históricas atreladas ao conceito de cuidado e os apontamentos relacionados ao processo de construção da identidade profissional docente, nossa tese se ampara em saber: seria a perspectiva do cuidado elemento importante no processo de construção da identidade docente de professores da escola pública? Com vistas a responder tal questionamento nosso objetivo geral foi compreender como a perspectiva do cuidado humano se apresenta e se entrelaça ao processo de construção da identidade profissional docente de professores da escola pública. Como objetivos específicos elencamos: analisar como se constitui a conceituação do cuidado humano no contexto educacional; compreender a perspectiva do cuidado e as relações históricas estabelecidas com o feminino e, por fim, entender como se dá o processo de construção da identidade profissional docente de professoras que atuaram na escola pública.

Diante disso, por meio da abordagem biográfica, buscamos entrelaçar as trajetórias percorridas pela Estela, uma professora aposentada que ainda atuava como docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, ao caminho trilhado por mim, enquanto professora que atuou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e atualmente trabalha como docente no ensino superior. Importante destacar que ao entrelaçar tais histórias, vivenciadas de maneira e tempo histórico diferentes, buscamos analisar se o cuidado foi um elemento presente no processo relacional estabelecido no decorrer da constituição do ser professora de ambas.

A professora Estela atuou como docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I durante toda sua vida no município de Dracena – SP, se aposentou e retornou a docência após a aposentadoria. A escolha por este perfil de sujeito se deu em virtude de ampliar as ideias e considerações já desenvolvidas no mestrado, em que buscamos identificar os motivos que levaram professoras aposentadas a retornarem à docência após a aposentadoria. Os resultados desta pesquisa nos

levaram a compreender que a permanência na docência se vincula ao aspecto relacional que se estabelece entre as pessoas que compõem a escola, como também a construção de um processo identitário vinculado a este cenário. Em algumas falas trazidas pelas professoras, apontava-se que a escola seria o seu lugar no mundo, onde se sentiam amparadas e cuidadas, conseqüentemente, sendo úteis para a sociedade, contribuindo com os seus saberes profissionais construídos no decorrer de suas carreiras docentes.

Sendo assim, tais elementos suscitaram a ideia de compreender o sentido do cuidado na constituição da identidade docente. A escolha pela professora Estela se deu por meio do contato com a secretaria de educação do município de Dracena-SP, cidade em que a pesquisadora reside. Diante deste contexto, apenas a professora Estela possuía o perfil de aposentada reingressante na carreira após a aposentadoria. Para desenvolver o estudo, optamos pela abordagem biográfica, por meio do instrumento de construção de dados, carta. Para tanto, decidimos entrelaçar o caminho percorrido por mim em minha formação enquanto professora ao da professora Estela.

Portanto, a tese que defenderei ao longo desse texto, é de que o reingresso de professores aposentados no quadro regular do magistério, como um reinício de carreira, não se explica somente pela necessidade econômico-financeira, uma vez que nossa protagonista vislumbra outras possibilidades em outros campos de trabalho; mas pela necessidade de continuar “pertencendo a um mundo” – o mundo da escola - no qual e através dele construiu sua vida pessoal e profissional que segundo Nóvoa (2013) o contexto da escola se faz como campo para a formação e constituição do professor, uma vez que:

[...] tem disseminado a ideia de “escola aprendente” e com isso quer compreende a escola como um lugar de análise e discussão da prática docente, um lugar em que a experiência individual é partilhada, recriada e inserida na experiência coletiva e, com isso, transformada em conhecimento profissional formativo (NÓVOA, 2013, p.01)

Dessa maneira, há uma ligação entre a constituição da identidade do professor com o contexto da escola e essas questões não podem ser desvinculadas. Diversos fatores que procurarei demonstrar interferem na escolha por continuar na profissão, mesmo após a aposentadoria. Dentre elas, a que mais se destaca no contexto contemporâneo é a precarização do trabalho docente e a consequente desvalorização da imagem social do professor. Pesquisas como a de Gatti (2010) e Gatti (2014) revelam o cenário conflituoso em que convivem e atuam os professores brasileiros. No entanto, outras pesquisas tais como: Lapo (2012), Bueno (2015) e Meira (2012) revelam que é mesmo diante deste cenário há uma forte vinculação do professor com o cenário da escola. Sendo assim, acreditamos que esta vinculação tem uma relação com a constituição do ser professor por meio do viés das relações de cuidado com o humano descritas por Waldow (1998) e Mayeroff (1971). Dessa forma, na mesma medida que a escola é produtora de fatores desencadeadores de conflito, a mesma, se constitui como terreno fértil para a construção da ideia de colaboração, de pertencimento, de compromisso ético político com a formação dos estudantes. É no contexto da escola que o professor compreende e constrói o seu papel e sente que sua função tem uma utilidade e força para construção de ideias e conhecimentos que direcionam a formação de pessoas e da sociedade.

Com isso, esta tese foi organizada de modo a apresentar as primeiras palavras acerca do cuidado, seus preceitos históricos e relacionais a figura feminina, a construção da identidade profissional. Em seguida, o caminho metodológico percorrido, para a escolha da abordagem e instrumento de construção dos dados da pesquisa. Após a apresentação dos dados construídos por meio da troca de cartas entre mim e a professora Estela e as palavras finais acerca de nossa compreensão acerca da dimensão do cuidado e a constituição do ser professora da escola pública.

2. CAMINHOS DA PESQUISA COM CARTAS

2.1 Caminho Percorrido....

Nos últimos tempos as pesquisas no campo das ciências sociais e humanas têm se direcionado por outros caminhos. Dentre as trajetórias, a escolha pelo método (auto) biográfico pode ser apontado como uma nova forma de pensar e conduzir as pesquisas neste campo do saber. Nas palavras de Ferrarotti (2008, p.20) a (auto) biografia “se torna instrumento sociológico que parece poder vir a assegurar esta mediação do ato à estrutura, de uma história individual a história social” (FERRAROTTI, 1998, p. 20). Essa construção vem despertando o olhar dos pesquisadores para a compreensão de que existem fatores vinculados ao cotidiano, o pessoal, as representações e apropriações que são construídas pelos sujeitos, que podem ser detectadas com maior facilidade por meio do uso de estratégias metodológicas ligadas ao método (auto) biográfico

Nessa perspectiva, ao pensar no campo da educação, Novoa (1992) pode ser considerado como um dos pesquisadores que buscou realizar as primeiras articulações entre a abordagem biográfica e a vida de professores, os estudos sobre as carreiras e percursos profissionais no contexto da docência, o estudo acerca do desenvolvimento pessoal e sua articulação com a carreira docente. Acompanham essa trajetória de pioneiros como investigadores do campo da educação com a abordagem biográfica Gaston Pineau, Pierre Dominice, Franco Ferrarotti, Christine Josso, Guy de Villers, Bernadette Courtois e Guy Bonvalot, Antônio Novoa e Matthias Finger. Esse grupo de pesquisadores europeus teve inspiração em alguns autores de diferentes áreas do conhecimento, que Josso (2004) chamou de autores-chave, aproximando-os da abordagem biográfica que realoca o sujeito no centro de sua formação. São eles: Gregory Bateson da Antropologia, Crozier e Friedberg da Sociologia, Carl Rogers, Paulo Freire e Bernard Honore do campo da Psicologia e Educação e ainda Edgar Morin na Filosofia da Ciência.

Seguindo essa compreensão histórica acerca da construção de ideias sobre a abordagem biográfica Silva et al (2007) desenvolveu um estudo com o intuito de mapear as formas de organização do processo de pesquisa por meio da abordagem biográfica. Para tanto produziu o quadro a seguir:

Quadro 1 - Características das pesquisas no contexto da abordagem biográfica

METODOLOGIA	ABORDAGENS BIOGRÁFICAS			
MÉTODOS	HISTÓRIA ORAL	BIOGRAFIA	AUTOBIOGRAFIA	HISTÓRIA DE VIDA
CARACTERÍSTICAS	– Elaboração de um projeto; – Definição prévia de um grupo de pessoas a serem entrevistadas; – Planejamento da condução das gravações; – Transcrição e conferência do depoimento; – Inexistência da preocupação com o vínculo.	– Utilização de diversas fontes; – Recolhimento enviesado dos dados; – Irrelevância da falta de relação entre pesquisador e sujeito pesquisado.	– Discurso direcionado ao leitor; – Preocupação com a sequência temporal; – Intencionalidade.	– Preocupação com o vínculo entre pesquisador e pesquisado; – Há uma produção de sentido tanto para o pesquisador quanto para o sujeito: “saber em participação”; – História contada da maneira própria do sujeito; – Ponte entre o individual e o social

Fonte: Silva et al (2007)

Segundo o estudo produzido por Silva et al (2007) a abordagem biográfica possui alguns métodos, que geralmente são escolhidos pelos pesquisadores com base no objeto de estudo da pesquisa e sua natureza epistemológica.

Dentre os métodos descritos por Silva et al (2007) história oral é muito utilizada por historiadores para a construção das trajetórias históricas, em determinadas realidades, possibilitando o aprofundamento por meio dos relatos orais das pessoas que viveram na época evidenciada no estudo. Geralmente neste método são utilizados questionamentos aos sujeitos com o intuito de compreender não só a maneira como cada um ressignificou o passado, mas também, como essa significação foi entrelaçada entre o pessoal e o social.

Nesse sentido, segundo Silva et al (2007) a história oral é uma grande fonte para os historiadores por proporcionar a possibilidades de observar a história individual dos sujeitos no cotidiano, as histórias produzidas coletivamente e a maneira como tais elementos se cruzam no decorrer da vida.

No que se refere a pesquisa (auto)biográfica, além de recursos orais há possibilidade de utilização de outras maneiras para coletar informações dos sujeitos pesquisados. O importante é compreender o movimento de construção das trajetórias observando com afincado o processo intencional da pesquisa. Já na biografia, há possibilidade de análise de documentos pessoais já produzidos pelos sujeitos, registros tais como: cartas, fotografias, filmagens, documentos pessoais. Nesse processo há um aprofundamento na vida e trajetória do sujeito investigado. Segundo Silva et al (2007, p. 15) este tipo de pesquisa pode “[...] ser enviesada, já que sua apresentação depende da compreensão e intenção que o pesquisador desenvolve no recolhimento dos dados”.

No que se refere as histórias de vida há uma preocupação no que tange o vínculo do pesquisador com o sujeito pesquisado. Segundo Silva et al (2007, p. 18):

o método de história de vida, dentro da metodologia de abordagem biográfica, relaciona duas perspectivas metodológicas intimamente, podendo ser aproveitado como documento ou como técnica de captação de dados. Acrescentamos, nas duas perspectivas, a produção de sentido – importante proposta da aplicação deste método.

A história de vida como método possibilita uma visão multifacetada e panorâmica da situação a ser analisada. Nesse sentido, a mesma funcionaria

possibilitando o acesso do indivíduo em seus aspectos mais profundos, subjetivos e obscuros para compreender a construção coletiva. A história de vida como instrumento visa demonstrar e trazer os elementos subjetivos individuais e os produzidos coletivamente endereçados ao pesquisador.

Além dos elementos trazidos por Silva et al (2007) acerca da abordagem biográfica e os métodos de pesquisa, autores Clandinin e Connelly (2015) apontam em sua obra “Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa”, que as pesquisas que se desenvolvem por meio da abordagem biográfica, historicamente, sofreram a influência de alguns pensadores, tais como John Dewey, principalmente os seus escritos sobre experiência, pois, segundo eles, Dewey transforma o termo comum em um termo de pesquisa.

Com base nos estudos de Nóvoa e Finger (2010) podemos compreender que o método (auto) biográfico no contexto da educação se configura como algo novo e em processo de constituição. Entendemos que esta perspectiva metodológica tem sua gênese no contexto europeu no século XIX e se constitui uma possibilidade de trajetória alternativa ao positivismo. Alguns estudos, como os de Nóvoa e Finger (2010), Ferraroti (1998) evidenciam que tal trajeto provocou discussões substanciais acerca dos elementos epistemológicos dessa perspectiva metodológica, trazendo dúvidas acerca de sua legitimidade.

Ferraroti (1998) pode ser considerado como um dos pesquisadores que buscaram reivindicar a legitimidade e autonomia da abordagem biográfica considerando que as pesquisas que se constroem a partir desta perspectiva são rigorosas e suficientes para legitimar e analisar os dados, avançando na possibilidade de aproximação de questões subjetivas junto aos sujeitos pesquisados. Tal possibilidade traz para o campo da pesquisa um avanço considerável em relação ao teor de objetividade que caracteriza os caminhos metodológicos positivistas. Diante disso, consideramos que as pesquisas biográficas trouxeram para o cenário metodológico no contexto das pesquisas em educação a possibilidade de traçar novos caminhos e construir vertentes que se opõem a natureza cartesiana e objetiva presente nas pesquisas positivistas.

Neste cenário podemos compreender que a abordagem biográfica surge como uma espécie de renovação do delineamento metodológico no contexto das pesquisas

em educação, tornando-se um caminho alternativo e inovador para pensar a relação que se estabelece entre o pesquisador e o pesquisado.

Nóvoa e Finger (2010, p. 18) consideram que:

As grandes explicações estruturais, construídas a partir de categorias muito gerais, não satisfaziam nem aos pesquisadores nem aos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, o uso da biografia responde a dupla exigência. Primeiro, a necessidade de uma renovação metodológica provocada pela crise dos instrumentos heurísticos da Sociologia. As técnicas, embora cada vez mais sofisticadas, não correspondiam a nenhum crescimento real do conhecimento sociológico, daí a valorização crescente do método biográfico. Em segundo lugar, a abordagem biográfica correspondeu à exigência de uma nova metodologia diante do “capitalismo avançado”, isto é, uma metodologia que respondesse à necessidade do concreto, para que as pessoas pudessem compreender sua vida cotidiana, suas dificuldades e contradições.

Desse modo, a abordagem biográfica foi idealizada, como caminho capaz de levar o pesquisador a realizar uma análise dos comportamentos, sentimentos, identidades individuais à luz do coletivo social. Nesse sentido há possibilidade de uma análise social no aspecto macro e micro e suas possíveis influências nas individualidades. Da mesma forma que tais elementos são pensados como inovadores dentro do processo de pesquisa, há críticas contundentes a isso. Sendo assim, na mesma medida que as pesquisas dentro do contexto da abordagem biográfica abrem possibilidade de aproximação com a subjetividade dos sujeitos, sofre críticas em virtude de que tal aproximação tornaria esse processo denso, complexo e atribuiria a subjetividade individual um valor de conhecimento historicamente construído. Outra crítica se embasa na ausência de objetividade no processo de construção dos dados.

Nóvoa e Finger (2010, p. 18) sobre as críticas e considerações acerca da abordagem biográfica, ressaltam que:

A ausência de objetividade é o que, aliás, difere a abordagem biográfica das metodologias quantitativas e experimentais, pois os elementos quantitativos são marginais e pouco relevantes já que a biografia como método se sustenta quase que exclusivamente em dados qualitativos. O segundo aspecto é que, por ser qualitativo, subjetivo e distante de esquemas de hipótese e verificação, a abordagem biográfica projeta-se fora do quadro epistemológico até então estabelecido para as ciências sociais.

Com base neste pensamento Ferraroti (2010) aponta que o uso inadequado da abordagem biográfica pode ser um desencadeador de dilemas e de deturpação da real concepção que envolve este tipo de pesquisa. Segundo o autor a abordagem não

poderia ser utilizado apenas como uma mera fonte de informações. Dessa maneira, quando se utiliza este tipo de pesquisa como um mero exemplo, há probabilidade de redução da riqueza e possibilidades de aprofundamento que o método permite acerca das situações. Sendo assim, Ferraroti (2010, p. 23) diz: “[...] tomar uma narrativa biográfica para confirmar certos aspectos e generalizá-los, ou ainda apelar por sua representatividade, nega o caráter do método.” Segundo ele, ao negar a subjetividade biográfica, ou seja, as possibilidades e potencialidade científicas das narrativas, cria-se um dilema metodológico. O autor ainda orienta que a pesquisa biográfica não deve ser utilizada com a finalidade de controle, como ocorre nos modelos formais de investigação.

Nóvoa e Finger (2010) indicam que a ausência da compreensão e aprofundamento acerca da pesquisa biográfica conduzem alguns pesquisadores a utilizar a biografia apenas como um registro de acontecimentos e fatos da vida dos sujeitos pesquisados. O problema de se apropriar dessa conduta no contexto da pesquisa é tornar a narrativa dos sujeitos em uma ficha sociológica. Compreendemos, com base nas ideias de Nóvoa e Finger (2010) que o método tradicional tem como hábito a preferência de análise de materiais biográficos como secundários no processo de pesquisa e tal postura se justifica pela preferência de maior objetividade na natureza dos dados. Ferraroti (1998) acredita que no contexto da abordagem biográfica é necessário um olhar atencioso aos materiais primários produzidos, em virtude de que neles podemos encontrar subjetividades e informações importantes para a análise qualitativa à luz do objeto de estudo. Os materiais biográficos geralmente são extremamente ricos e possuem uma pregnância, ou seja, uma estabilidade em sua forma subjetiva. Sendo assim, todos esses elementos se caracterizam como importantes na construção da relação entre o narrador e observador, ou pesquisado e pesquisador.

Conforme as ideias de Ferraroti (2010, p.9) a especificidade da abordagem biográfica:

[...] está contida na noção de práxis humana, que segundo Marx, se traduz pela essência humana no conjunto das relações sociais. E toda práxis é reveladora das apropriações que os indivíduos fazem dessas relações e das próprias estruturas sociais. Assim, o processo de interiorização e exteriorização explicita o caráter dinâmico da subjetividade.

Nesse sentido compreendemos que este tipo de pesquisa se constrói por meio da interação social. Segundo o autor, por muitas vezes a aplicabilidade do método “[...]esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder; apela pelo carisma e para o poder social das instituições científicas relativamente às classes subalternas, desencadeando as reações espontâneas de defesa”. (FERRAROTTI, 2010, p. 46). Sendo assim, a legitimidade do uso do método se justifica pelo fato de que pela leitura da subjetividade individual, encontramos as relações que se estabelecem com o social. Para tanto, “[...] é preciso considerar que não se trata apenas da exposição de uma narrativa de experiências vividas pelo outro, mas sim de uma microrrelação social. FERRAROTTI, 2010, p. 49).

Compreendemos então, que a pesquisa biográfica tem um potencial que articula a vida pessoal dos sujeitos pesquisados com aspectos de ordem social e política que interferiram na construção de sua trajetória histórica.

O desenvolvimento de tais pesquisas se constroem por meio da narração e rememoração dos fatos ocorridos. Moita (1995) acredita que a pesquisa desenvolvida por meio da narrativa oferece potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, pois "põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos" (MOITA, 1995, p. 113). Nesse sentido, os instrumentos utilizados neste tipo de pesquisa oferecem a oportunidade de os sujeitos contarem suas histórias, falar sobre suas vidas. Assim, abre-se caminho para que o pesquisador consiga explorar os aspectos subjetivos e principalmente compreender as singularidades.

As pesquisas que se apoiam na narração dos sujeitos buscam resgatar por meio da memória, o que é particular. Entendemos que este singular tem influências do contexto e de um coletivo social no qual todos estamos inseridos. No entanto, é um tipo de pesquisa que busca observar com sutileza o subjetivo individual e suas influências no coletivo, ou mesmo, o que está presente no coletivo que influencia de forma contundente o singular.

Tais pesquisas abarcam e compreendem uma gama de fontes e se articula por meio do uso de algumas estratégias metodológicas para a construção dos dados. Diante disso, é possível o uso de documentos de ordem pessoal produzidos pelos sujeitos da pesquisa, tais como: diários, cartas, fotografias e objetos pessoais, como

também, construção de narrativas biográficas, que podem ser orais ou escritas. Sendo assim, conforme Passeggi (2013) têm sido recorrendo no campo educacional o uso destas estratégias, que visam rememorar as histórias e articulá-las com os elementos do presente. Para tanto, conforme a autora é preciso considerar o contexto da produção dos registros, sua forma textual a importância das informações para a produção e enriquecimento do conhecimento científico.

O elemento essencial que o motiva o uso da pesquisa biográfica no campo educacional tem como base a possibilidade de compreensão das experiências que se constroem por meio do enlace entre aspectos pessoais e sociais. Como menciona (PASSEGGI; SOUZA 2017, p. 12) tais “[...] experiências, que entrecruzam o pessoal e o social, em um movimento singular de produção de conhecimento, que extrapola os traçados rígidos, fechados e quantificáveis da ciência moderna”. Seguindo essa mesma linha de reflexão Souza (2016, p. 27) indica que “[...] tal abordagem metodológica faz parte de um extenso universo de pesquisas que utilizam as narrativas dos sujeitos através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade”.

Desse modo, entendemos que as narrativas construídas pelos sujeitos se tornam protagonistas no processo de pesquisa, isso porque “[...] as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu” Souza (2016, p.13). Diante disso, compreendemos que ao narrar a experiência é possível navegar pelas significações produzidas pelos sujeitos. Nessa perspectiva [...] a linguagem deixa de ser concebida, unicamente, como instrumento de expressão do pensamento para ser entendida como fator estruturante das visões de mundo, um modo de perspectivar a realidade” (PASSEGGI; SOUZA 2017, p. 9).

Nessa direção, nossa escolha, ao desenvolver o processo de pesquisa envolveu instrumento que acreditamos ter potencial para nos auxiliar no resgate da memória da professora Estela, sujeito de nossa pesquisa, com quem tive a oportunidade de trocar cartas e construir os dados desta pesquisa. Ao optar pelo uso de cartas pudemos articular a forma como a vida e carreira de ambas se construíram, destacando os aspectos que permearam as suas vidas e carreiras docentes e como no decorrer de sua vida a perspectiva do cuidado tornou-se um elemento importante no processo de construção de suas identidades profissionais.

O processo de delineamento deste caminho se deu por meio da troca de cartas entre mim(pesquisadora) e ela (pesquisada). A partir disso, buscamos realizar o entrelace entre a história de vida da Professora Estela com a minha história de vida, buscando tecer e refletir sobre como a perspectiva do cuidado cruzou e permeou nossas trajetórias e nos constituíram enquanto professoras.

Assim, nosso estudo baseia-se na abordagem qualitativa que segundo Esteban (2010, p.127) se trata de “uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos”. A abordagem qualitativa permite a escolha de um leque variado de instrumentos de construção de dados.

Pensando nisso, nos propomos neste estudo a desenvolver um trabalho com as narrativas de vida da Professora Estela e as minhas (pesquisadora deste estudo), buscando entrelaçar os caminhos de vida e profissão trilhados por ela aos meus, por meio do uso de cartas. Conforme Bertaux (2010, p. 29) as narrativas de vida podem “[...] constituir um instrumento importante de extração dos saberes práticos, com a condição para orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem”. Nesse sentido, as narrativas tem uma afinidade profunda com “[...] a ação em situação que se constitui” (BERTAUX, 2010, p. 29).

Conforme Bosi (2013, p.197) “A memória atende ao chamado do passado. O passado, a rigor, é uma alteridade absoluta que só se torna cognoscível mediante a voz do nosso depoente”. Assim, os registros narrativos configuram-se como instrumentos que podem possibilitar reflexões sociais, educativas e culturais. Nesses instrumentos, os sujeitos reelaboram e ressitua suas vidas em relação à sociedade e outros indivíduos. (SILVA; SIGARDO; TAVIRA, 2012).

Segundo Moita (1992, p.116) o estudo por meio de narrativas:

[...] permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Por meio desse método é possível captar como cada pessoa se transforma a partir do contexto em que vive.

A partir desses elementos que suscitam a relevância e riqueza do processo narrativo no contexto da produção científica no campo educacional, trazendo para a discussão aspectos ligados as subjetividades dos sujeitos investigados, e a

possibilidade de análise construção de suas trajetórias profissionais, por meio do enlace entre pessoal e social, gostaríamos de aprofundar nossas reflexões acerca da escolha do instrumento carta para o processo de desenvolvimento desta pesquisa.

Conforme Moraes (2006, p. 172)

A carta, permite a comunicação manuscrita ou impressa com uma ou várias pessoas que estejam (em geral) distantes/ ausentes do lugar e do tempo de onde se escreve. O ato de escrever cartas sempre (ou quase sempre) traz consigo a preocupação de ser entendido ou, mesmo, a insegurança e a vergonha de escrever para alguém que, do outro lado do papel e de um outro espaço geográfico, vai penetrar nas palavras, nos sentidos das narrativas e nas histórias de vida de quem escreveu. Para o autor-escritor da carta, existe sempre um leitor-destinatário situado em um determinado espaço-tempo histórico. Por isto, quem escreve sempre tem presente questões dessa ordem: para quem se escreve; o que escrever; como escrever para ser entendido; o que pode ser escrito/partilhado com o outro; o lugar-tempo de onde se escreve e para o qual se escreve.

Conforme a autora a Carta é um gênero do discurso propício para pensar acerca da individualidade de quem escreve. Sendo assim há possibilidade de permitir, de maneira demarcada, a passagem da palavra do autor para o seu destinatário. Uma das características deste gênero é sua proximidade com a oralidade (MORAES, 2006).

Segundo Bakhtin (1997, p.290) a carta

[...] permite a quem escreve dizer tudo aquilo que queria dizer, de tal forma que, ao ler, o destinatário percebe um acabamento do querer dizer do autor e, simultaneamente adota uma “atitude responsiva” e relação à provocação feita por este – discorda, concorda, complementa, afirma, opõe, consente, reage.

Segundo Moraes (2006) no contexto da carta a atitude responsiva do leitor-destinatário pode ser aprazada pela característica que o gênero oferece. Diante disso, “[...] o autor escreve de um lugar e tempo determinado e o destinatário lê de um outro lugar e em outro tempo. Por isto, a resposta esperada pelo autor não acontece de imediato, como ocorre em outro diálogo em que destinatário e autor estejam num mesmo espaço/tempo” (MORAES, 2006, p. 173).

Com base no que aponta Moraes (2006) o gênero carta, em relação aos demais instrumentos, ainda é um pouco utilizado no contexto das pesquisas. No entanto, aponta que uns dos estudos iniciais no campo da educação em que a carta surge

como um instrumento de construção de dados de pesquisa é o de Demartini (1988). Neste estudo, a autora discute sobre o processo de história de vida de professores que lecionaram no contexto da Primeira República no Estado de São Paulo. A pesquisa de Demartini (1988) traz a contribuição para o olhar sobre a memória como elemento importante para os processos reflexivos no contexto das pesquisas na área de educação.

Demartini (1988, p. 53) apud Moraes (2006, p. 173) revela a importância do uso de cartas em seu estudo quando indica:

[...] como nem sempre dispúnhamos dos telefones dos professores indicados, e também porque ligações interurbanas para todos eram inviáveis aos custos da pesquisa, resolvemos estabelecer contatos com os mesmos inicialmente através de cartas nas quais explicávamos o objetivo da pesquisa e solicitávamos a colaboração; pedíamos que escrevessem contando sobre sua vida e especialmente sobre alguns aspectos que para nós eram importantes.

Realizar a comunicação com os professores da pesquisa por meio de cartas foi no momento para Demartini (1988) a possibilidade viável, tendo em vista, que para época os meios de comunicação não dispunham de formas instantâneas para comunicação, como no contexto contemporâneo. No entanto, o uso de cartas vai além desta questão neste processo. Isso porque, os sujeitos pesquisados precisaram dedicar um momento de suas vidas para parar, pensar, rememorar o passado e unir ao presente para escrever as cartas. A riqueza deste instrumento está nesta questão, pois é forma de retomar o passado por meio da escrita.

A arte de escrever cartas elucida se apresenta de diferentes formas na sociedade. O ato de escrever uma carta pode possuir um caráter confidencial, privado, individual, em que confissões podem ser anunciadas pelo escritor para quem se destina a carta, ou mesmo, pode possuir um caráter público, tais como cartas autobiográficas que não possuem destinatário definido.

Ao escrever uma carta o escritor constrói um processo reflexivo, pois este gênero exige afincamento no detalhamento dos fatos. Sendo assim, é comum que o escrito retome e reorganize frases, ou mesmo, reescreva a carta algumas vezes, até que sua mensagem possa ser lançada ao destinatário e o mesmo consiga receber integralmente o a mensagem que o escritor gostaria de anunciar com seus escritos.

Segundo Brandão (2005) a troca de cartas é uma ferramenta de diálogo que “[...] possibilita um diálogo mediado pela escrita permitindo levantar questões, esperar

respostas, prolongar a compreensão de uma noção de um texto, até o mais profundo de si mesmo (BRANDÃO, 2005, p.15).

Para Chartier (1991, p. 34)

uma carta não envolve apenas uma produção textual individual, mas sim um processo que segue um ritual ao passar de mão em mão, ao ser colocado no correio, ao ser lida e corrigida sob o olhar do outro e mesmo assim sempre preserva sua característica de refúgio privilegiado do sentimento, da intimidade, da verdade do eu. Uma das principais características de uma carta está no fato de ser espontaneamente pensada, anunciando a verdade de uma experiência do autor. Além disso, a troca de palavras escritas que a correspondência permite são certamente os meios para pensar por si mesmo sob o crivo do pensamento do outro

A escrita de uma carta é uma forma de expressar por meio de símbolos uma mensagem pessoal, profunda e cheia de significados. Para Jolibert (2006, p.192): “[...] escrever é produzir textos de acordo com necessidades e projetos: cartas, cartazes, receitas, notícias, histórias, poemas, etc. [...] um texto comunica alguma coisa, narra alguma coisa, explica, informa, incentiva, entretém, etc.” (JOLIBERT, 2006, p.192).

Segundo Jolibert “escrever é uma atitude totalmente pessoal, um processo complexo que articula os aspectos eminentemente pessoais, que são a representação, a memória, a afetividade, o imaginário [...]” (JOLIBERT, 2006, p. 44).

A produção de cartas pode ocorrer de algumas formas, podem ser manuscritas, digitadas, pode ser pessoal ou institucional, afetivas ou informativas, além de ser para convidar ou solicitar. Jolibert (2006, p.48) diz que a carta produz um “[...] escrito autêntico, integral, que responde a uma determinada situação efetiva, serve para comunicar, ou seja, expressar, informar, contar, descrever, explicar, argumentar”.

Segundo Moraes (2006, p. 174)

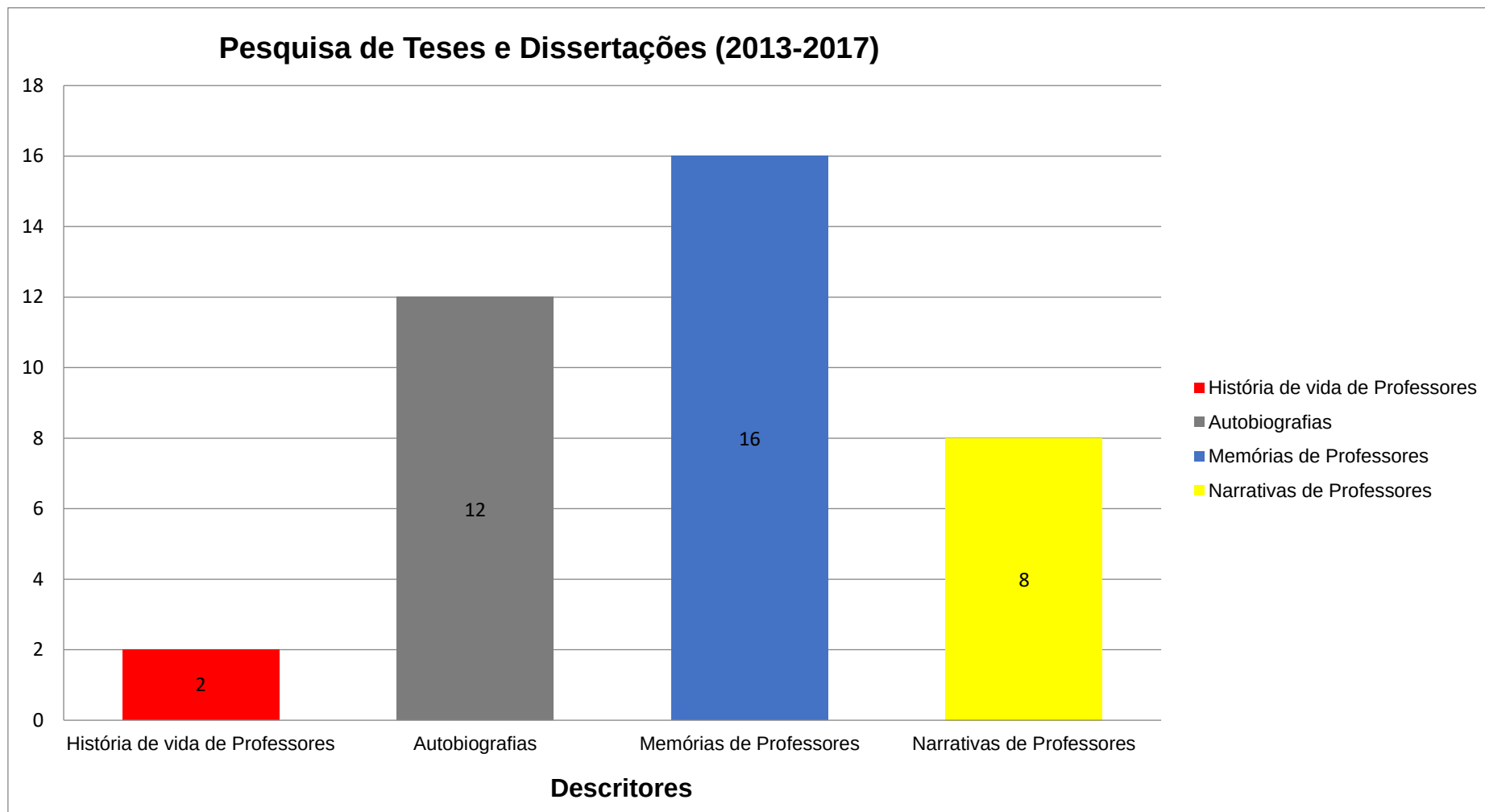
O escritor de cartas pode estimular um jogo de perguntas e respostas dialogando com o leitor: formula perguntas, responde-as, opõe objeções, refuta ideias; deduz o querer dizer do outro e faz novas perguntas a partir da provocação. Assim, fica estabelecida uma dinâmica de comunicação em que a resposta do seu interlocutor é uma possibilidade presente-ausente, próxima-distante, ainda que emudecida por algum tempo. Talvez por isto a carta seja um gênero que estabelece elos de encantamentos mágicos e sedutores, podendo entrecruzar relações afetivas e culturais entre as pessoas.

Esses elementos discutidos até o momento sobre a abordagem biográfica e o instrumento carta, nos levaram a compreender que existem correntes de pesquisa

diferentes que têm utilizado as pesquisas biográficas como suas fontes de coleta e análise de dados e que em algumas delas o instrumento Carta tem sido evidenciado como relevante, por produzir no pesquisador e no sujeito pesquisado ações reflexivas, de aproximação entre o vivido e suas influências com o hoje.

Pensando nestes aspectos e com vistas a compreender a dinâmica da pesquisa biográfica no contexto brasileiro, realizamos uma breve investigação no Banco Nacional de Teses e dissertações (BNTD), entre novembro e dezembro de 2017, utilizando os seguintes descritores: histórias de vida de professores; memórias de professores; autobiografia; narrativas de professores, com recorte de pesquisa entre os anos de 2013 à 2017, ou seja, os últimos cinco anos, cujo resultado pode ser visualizado no gráfico 01 a seguir:

Gráfico 1 - Pesquisa de Teses e Dissertações: (2013 - 2017)



Fonte: Pesquisa bibliográfica - Elaborado pela autora, 2018

Foram consultados 1.987 trabalhos entre Teses e Dissertações que tratavam dos descritores acima. Desta quantidade, selecionamos 39 que discutiam questões que se envolviam diretamente com a proposta desta pesquisa. Após esta seleção realizamos a leitura de todos os resumos das pesquisas selecionadas e percebemos que apenas 2 trabalhos estabeleciam uma relação com o objeto de estudo desta tese. Nesse sentido, fizemos a leitura de todos e buscamos observar como foram construídos e analisados. São eles: “Memórias e experiências do fazer se professor na educação profissional: Escola Técnica Federal de Santa Catarina - ETFSC (1968-2010)” dissertação publicada no ano de 2015, que teve como objetivo analisar as trajetórias profissionais de dois professores aposentados da Escola Técnica Federal de Santa Catarina- ETFSC com base em suas memórias e experiências. O intuito foi compreender como esses sujeitos fizeram-se professores na Educação Profissional, especificamente no período compreendido entre 1968 e 2010.

E o outro: “Narrativas de professores(as): criações, tessituras de memórias”, tese publicada no ano de 2014 que teve como objetivo tecer uma narrativa com as histórias de vida de alguns docentes, procurando perceber suas trajetórias, com o objetivo de pensar a forma como foram (re)criando sua profissão e suas vivências no magistério e como isto os fez interrogar os processos curriculares.

Esta busca possibilitou compreender que os trabalhos acima anunciados destacam a análise da trajetória como essencial para a compreensão da profissão e das vivências construídas e reconstruídas no decorrer da vida como professores. Ao mesmo tempo, em ambos os trabalhos os significados identitários do ser professor.

Com base nisso, realizar a leitura destes estudos foi essencial para que pudéssemos tecer as escolhas metodológicas desta pesquisa e enriquecer nossos conhecimentos acerca do processo de construção da identidade docente e do ser professor da escola pública. Com isso, podemos dizer que esta tese contribui para o aprofundamento destes elementos agregando uma análise acerca da perspectiva do cuidado nas relações que se estabelecem entre os sujeitos na escola e vida.

3. NAVEGANDO NA HISTÓRIA DO OUTRO.... NARRATIVAS QUE SE CRUZAM

Contaremos a partir de agora como se construíram as identidades profissionais da Professora Estela e minha. Ao final, buscaremos indicar os caminhos partilhados por elas, mesmo em situações históricas e temporais diferentes de formação e atuação.

Nós seres humanos somos um campo fértil. O que se planta se colhe. Hoje tenho a convicção de que em todos esses anos, ora fui terreno, ora fui semeadura (Excerto da Carta, Professora Estela, 2019).

Início minhas considerações apontando que este excerto da carta escrita pela Professora Estela, dimensiona nosso anseio em construir reflexões sobre o sentido do humano do cuidado na construção do ser professor, o sentido da busca de um humano antropológico muitas vezes perdido nas relações que se constroem na sociedade contemporânea. Ao pensar dessa maneira valorizamos o viés do olhar para o outro em suas diferenças e compreender que a convivência com ele pode contribuir para construir um eu, conscientemente melhor. É considerar que a construção do ser professor, necessita de um domínio das dimensões conceituais e procedimentais, mas que ganha sentido a partir de uma dimensão atitudinal.

Inspiramo-me ao falar sobre o sentido atitudinal da docência em Paulo Freire (2011, p. 25), no livro “Pedagogia da Autonomia” em que ele discorre sobre a “boniteza de ser” e a “boniteza de ser professor”: “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da beleza e da alegria”. Compreendemos ser essa a incumbência docente, além de cuidar para que o aluno aprenda, o cuidado antropológico, para que o humano, no homem e na mulher, possa manifestar-se. Gadotti (2003) indica que a busca por este cuidado antropológico se conecta com o sentido. Para ele, “Sentido” quer dizer caminho não percorrido, mas que se deseja percorrer, portanto, significa projeto, sonho (GADOTTI, 2003). Sendo assim, ao buscar dimensionar a construção do ser professora, a voz da professora Estela contribui para a reflexão sobre esse sonho de significar a relação professor-aluno de maneira mais humana, afetiva e cuidadosa e ao mesmo tempo, demonstrar que a escola pública pode ser um lugar fecundo para a produção de relações de cuidado significativas. Como ela mesmo diz, compreende sua trajetória como professora ora como terreno e ora como semeadura.

Acreditamos que ao colocar-se enquanto terreno, enxerga o quanto as experiências vivenciadas no decorrer de sua trajetória influenciaram sua construção como docente e como sementeira a maneira como constrói as relações com seus alunos à luz do que já foi experienciado.

A protagonista desta tese é uma professora aposentada reingressante na docência após a docência. Os professores mais experientes são depositários de um determinado tempo histórico. No entanto, as palavras construídas no decorrer de suas falas supõem uma leitura do hoje, do presente, tendo um passado e uma cultura material e simbólica como forro que será descortinado à medida que as lembranças tenham conexão com o vivido agora.

Dessa forma, compreendemos que as marcas das passagens no tempo e no espaço, se temporalizam e se especializam na narratividade, formando fios e redes que elaboram a cotidianidade daquelas que professaram o saber durante significativa parte de suas vidas.

Podemos entender que aí está o sentido da temporalidade humana, e é justamente o fato de ser temporal que confere ao ser humano uma trajetória feita de sentidos. Sentidos que não se fragmentam, mas que são apresentados por meio de um conjunto de significados que formatam certo e determinado modo de ser e estar no mundo. Por isso, acreditamos que o final da carreira pode não significar uma ruptura, mas sim uma continuidade de “ser-sendo”, que refaz o seu existir no tempo, utilizando novos espaços de habitar na “re-significação” da própria identidade.

Partindo dessa reflexão entendemos que o tempo é um elemento que impede a fragmentação, a demolição da identidade profissional, mesmo quando se afasta do *lócus* e do exercício da profissão. Ao entrar em contato com a professora Estela, percebemos esse movimento de forma mais clara. Na primeira carta que trocamos, ela relata que ao se aposentar e se desvincular da escola, sentiu que não deixou de ser professora. Muitas pessoas a encontravam e a chamavam por professora. Sendo assim, entendemos que esta identidade construída no decorrer de sua carreira como professora, não a abandonou no momento da aposentadoria, no entanto, apenas não possuía o mesmo sentido e significado de quando estava sendo vivenciada no contexto da escola.

A Professora Estela, se aposentou em 2008 da rede de ensino municipal de Dracena e, neste mesmo ano reingressou na carreira docente nesta mesma rede de ensino. Pensando na perspectiva do reingresso na carreira docente após a

aposentadoria, pensamos ser pertinente pontuar alguns aspectos que permeiam esses conceitos.

Pensar em aposentadoria significa preparar a população que envelhece para mudanças em suas atividades laborativas, que podem continuar ou não após o recebimento do benefício previdenciário, até sua desvinculação total do mercado de trabalho. (DARTORA, 2009). As diferentes formas pelas quais os sujeitos percebem o trabalho e a aposentadoria podem ser ressaltadas pela história de vida de cada um. Os processos de envelhecimento e de aposentadoria ocorrem de maneiras diversas, com múltiplas interfaces, que estão relacionadas às mudanças na vida social e no mundo do trabalho, à reorganização da vida familiar que se presencia na sociedade contemporânea, ao convívio dentro e fora do trabalho, à rotina laborativa, aos papéis sociais desempenhados, ao status do sujeito, ao modo de ser de cada um, aos projetos de vida e a muitos outros fatores (DEBERT, 1999).

O trabalho sempre foi categoria fundamental para o desenvolvimento humano. No entanto, é necessário compreender as transformações nas suas funções, organizações e processos, para entender as percepções e representações do homem sobre a categoria trabalho. A maneira como ele se relaciona com o trabalho faz com que tenha concepções e significados diferentes, pois cada indivíduo dele se apropria de modo diferente. O que irá sustentar essa diferenciação será a forma como o sujeito convive em seu meio social, considerando o seu contexto socioeconômico (SIMÕES, 1999).

Para entender os significados de trabalho e de aposentadoria, é preciso ter clareza sobre as mudanças históricas que vêm ocorrendo no mundo, porque elas repercutem na vida do ser humano, no seu modo de ser e agir, pois, como afirma Heller (1994, p. 22), “quanto mais dinâmica é a sociedade, quanto mais casual é a relação do particular com o ambiente em que se encontra ao nascer, tanto mais o homem está obrigado a colocar continuamente à prova sua capacidade vital.” São muitas as dificuldades do indivíduo que se prepara para vivenciar a sua aposentadoria. Essa ideia tem origens históricas e culturais, uma vez que, há algumas décadas, quem se aposentava, não precisava continuar trabalhando, porque a renda da aposentadoria bastava para o seu sustento, o que hoje em geral não acontece.

O aposentado enfrenta preconceitos por ser idoso, e também por estar inativo. E a proposição de ações para reverter esse quadro exige o conhecimento das reais necessidades desses indivíduos e a compreensão acerca do que pensam sobre sua

condição de aposentado e sobre o trabalho em sua vida, dado que os desafios são muitos (SIMÕES, 1999). Segundo Simões (1999), numa sociedade que tem dificuldade em lidar com as diferenças, em relação ao aposentado há ainda muitos estereótipos e mitos, os quais estigmatizam e provocam sentimento de impotência e de exclusão, quando as pessoas são afastadas do mundo produtivo.

A Professora Estela, na carta produzida em 2018 comenta que acreditava que não sentiria falta da escola quando se aposentasse, devido a fatores dificultadores da ação docente no contexto da escola pública. Contudo ao relatar sobre sua aposentadoria, expressa certo espanto diante de seu sentimento: “[...] *Eu senti que minha vida tinha sido congelada, que fora da escola eu não tinha identidade*” (Excerto da Carta Professora Estela, 2008).

Autores, como Dartora (2009) indicam que o processo de vivência da aposentadoria acarreta uma perda de identidade. Além disso, indica a presença de estigmas ligados ao envelhecimento e inatividade ligados a este processo. Nesse sentido, Dartora (2009) revela que a sociedade é contraditória. Por um lado, considera a aposentadoria como um direito e uma conquista do trabalhador, depois de muitos esforços e anos de trabalho. Por outro, desvaloriza o sujeito depois de aposentado, que passa a ser visto como improdutivo e, portanto, inútil. Não raro, porém, o indivíduo que se aposenta, principalmente quando lhe cabe o papel de mantenedor do grupo familiar, precisa continuar trabalhando por necessidade financeira, considerando-se que, para grande parcela dos brasileiros, os valores recebidos com a aposentadoria não cobrem as despesas de sua manutenção e de seus dependentes. Segundo Zanelli e Silva (1996), os motivos que levam ou não o aposentado de volta ao trabalho é muito complexo.

Debert (1999), por exemplo, afirma que o trabalho tem o papel de regulador da organização da vida humana, determinando horários, atividades e relacionamentos pessoais, fundamentais para a vida social, conforme as suas exigências. As atividades exercidas ao longo da vida servem de ponto de referência para as pessoas, sendo difícil desarticular-se delas. Além disso, a atividade remunerada tem um valor muito importante para as pessoas, o que pode dificultar seu afastamento, decorrente da aposentadoria (DARTORA, 2009).

Apesar de a profissão docente, de acordo com Gatti (2005), se apresentar em crise há muito tempo, devido a fatores como desmotivação pessoal, tensões organizacionais, imposição de uma postura em face da instabilidade e das incertezas,

é ainda através do trabalho cotidiano do professor: [...] que a sociedade, em geral, realimenta-se no ato de garantir a transmissão e a continuidade da experiência humana, pela comunicação, manutenção ou criação e recriação de saberes selecionados numa dada cultura (GATTI, 1996, p. 85). Um dado que chama atenção nas pesquisas que tratam do trabalho, da formação e do exercício da atividade docente é a revelação do sentimento de satisfação do professor ao vivenciar cotidianamente a evolução dos alunos.

Aspectos como esse muitas vezes não recebem ênfase nos estudos, em virtude da grande valorização dos aspectos negativos presentes no trabalho do professor, os quais são, a cada dia, mais enfatizados pelos meios de comunicação. Mesmo assim, o que há de positivo no trabalho pode ser determinante para que o professor tenha certa dificuldade em aceitar a ideia de se afastar do cotidiano e dos afazeres profissionais, isto é, de se preparar para deixar progressivamente sua atividade docente a fim de dedicar mais tempo a si mesmo.

Os estudos de Lapo (2008) revelam que “o bem-estar é uma possibilidade existente na relação do professor com o seu trabalho”. Segundo a autora, o bem-estar docente é dinâmico e construído na intersecção de duas dimensões: A dimensão objetiva corresponde às características do trabalho em si e às condições oferecidas para a sua realização; e a subjetiva está relacionada às características pessoais do professor e dizem respeito tanto às competências e habilidades que possui quanto às suas necessidades, desejos, valores, crenças e projetos de vida. A intersecção dessas duas dimensões refere-se às ligações, basicamente virtuais, realizadas por meio das avaliações que o professor faz de si próprio, da atividade que realiza e das condições existentes para o desempenho do trabalho. (LAPO, 2008 p. 4).

Segundo a autora, os estados de bem-estar ou de mal-estar em relação aos aspectos vivenciados no trabalho dependem de ser o resultado da avaliação

dessa intersecção positivo ou negativo. Essa análise me leva a acreditar que mesmo diante dos conflitos e da complexidade da função docente nos dias de hoje, o professor que se aposenta e retorna à docência avalia como positivos os resultados da intersecção das dimensões objetiva e subjetiva, experimentando assim, em seu retorno, um estado de bem-estar docente.

A Professora Estela indica esta possibilidade ao relatar que “[...] *eu ainda tenho o desejo de ensinar o mundo aos meus alunos, mesmo com tanta dificuldade que enfrento*”. (Excerto da Carta Professora Estela, 2018).

O relato da professora revela indícios de que a avaliação feita no decorrer da aposentadoria em relação à escola e aos alunos é positiva, mesmo diante do fato de que o contexto de atuação docente na escola pública se apresente como complexo.

A partir disso, penso ser coerente compreender um pouco mais sobre os estudos que envolvem a carreira docente, no sentido de compreender se a Professora Estela, apresenta características semelhantes. Existem várias maneiras possíveis de considerar a vida profissional dos professores. A perspectiva clássica de carreira é uma delas. Tardif (2002), por exemplo, compreende carreira docente como uma prática e rotina institucionalizada no campo do trabalho, identificada com o processo de socialização profissional.

Já Huberman (2000) destaca que o conceito de carreira apresenta vantagens diversas. Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, ele é mais localizado, mais restrito ao estudo da vida de uma série de indivíduos. Por outro lado, comporta uma abordagem psicológica e sociológica. Trata-se de estudar o percurso de uma pessoa numa organização e de compreender como suas características exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela.

Nessa perspectiva, Gonçalves (1992) aponta que os estudos sobre a carreira docente se inserem no quadro mais vasto das teorizações sobre os ciclos de vida humana. O autor salienta que tais estudos têm procurado desvendar o universo profissional dos professores, por referência a um contexto social, em que se entrelaçam as vertentes pessoal e interpessoal: a individual – centrada na natureza do eu, construído na esfera consciente e inconsciente, e a grupal ou coletiva – construída sobre as representações do campo escolar, influenciando-as e determinando-as.

Entretanto, Huberman (2000) afirma que o desenvolvimento de uma carreira significa um processo e não uma série de acontecimentos. Ele ressalta que, para alguns, o processo pode ser linear, mas, para outros, há patamares, regressões, “becos sem saída”, momentos de arranque e descontinuidades. Sob a concepção de carreira como um processo complexo, em que fases da vida pessoal e da profissão se entrelaçam ao longo da vida, a carreira assume um formato de percurso docente.

Segundo Kruger (2007), esse percurso, ou trajetória dos professores, estabelece marcos como a entrada na vida adulta, a consolidação no mundo adulto e a preparação para deixar os comandos do mundo. No decorrer das etapas, podem

ocorrer transformações na carreira docente que estão relacionadas com vivências amplas da dimensão pessoal e grupal.

Huberman (2000) realizou um estudo acerca de possíveis sequências estudando sequências vividas no exercício da profissão, inferindo que o estudo da evolução desse profissional se dá a partir de etapas ou fases bem definidas e ligadas a momentos importantes de sua vida pessoal.

A sistematização de Huberman (2000) considera os anos de docência dos professores e apresenta algumas características próprias de cada fase vivenciada durante o percurso profissional: fase de entrada na carreira (1 a 3 anos de docência), fase de estabilização (4 a 6 anos), fase de diversificação (7 a 25 anos), fase de serenidade (25 a 35 anos) e fase de desinvestimento (mais de 35 anos de docência)

Segundo Huberman (2000) a “*Entrada na Carreira*” (1-3 anos de carreira) pode ser caracterizada como uma fase de sobrevivência, descoberta e exploração. A sobrevivência se dá entremeio ao choque com o real (confronto inicial com a complexidade profissional), envolvendo as preocupações consigo mesmo, os desencontros entre os ideais e as realidades e o enfrentamento a outras dificuldades do contexto escolar. Já a descoberta traduz o entusiasmo do início de carreira, experimentações e a exaltação pela responsabilidade assumida, por constituir parte de um corpo profissional. Soma-se a estes aspectos a exploração que pode ser fácil ou problemática, sendo limitada, portanto, por questões de ordem institucional.

Já “*Fase de Estabilização*” (4-6 anos) caracteriza-se como o estágio de consolidação pedagógica, de sentimento de competência crescente e segurança. Ocorre o comprometimento com a carreira docente e aumenta a preocupação com os objetivos didáticos. Considera-se, ainda, como a fase de libertação ou emancipação, em que se acentua o grau de liberdade profissional. Na “*Fase de Diversificação*” ou questionamentos (7-25 anos) o professor encontra-se num estágio de experimentação e diversificação, de motivação, de buscas de desafios. Experimenta novas práticas e diversifica métodos de ensino, tornando-se mais crítico. Pode se caracterizar, também, como uma fase de questionamentos, gerando uma crise, seja pela monotonia do cotidiano da sala de aula, seja por um desencanto causado por fracassos em suas experiências. O professor, segundo o autor, acaba por fazer um exame do que será feito de sua vida frente aos objetivos e ideais estabelecidos inicialmente; reflete tanto sobre continuar no mesmo percurso como sobre as incertezas de uma possível mudança (HUBERMAN, 1992).

A última etapa tratada pelo autor é denominada como a de “*Desinvestimento na Carreira*”, ou seja, a última dentro da relação de ambições e ideais presentes na carreira do professor. Esse estágio, que poderá ser vivido de maneira negativa ou positiva, corresponde respectivamente, segundo o autor, a um “desinvestimento amargo” ou “desinvestimento sereno” da profissão. Na realidade, ele se caracteriza por um processo de mudança de ideais por parte do professor, que deixa de investir na carreira.

Huberman (2000) afirma que, quando o desinvestimento acontece de forma serena, os professores desvinculam-se da profissão sem lamentações e passam a dedicar mais tempo para cuidar de suas vidas¹. Já o desinvestimento amargo é marcado por frustrações e desilusões provenientes dos resultados obtidos no desenvolvimento do trabalho.

Pensando na realidade da atual escola pública brasileira, onde os professores se defrontam com muitos dilemas e novas atribuições, é possível que no final de suas carreiras eles passem pelo processo de desinvestimento amargo, em função dos aspectos negativos presentes no meio escolar. Por outro lado, porém, existe também a possibilidade de vivenciarem um desinvestimento sereno de sua profissão, desde que, ao avaliarem sua carreira (LAPO, 2008), o resultado do balanço entre as dimensões objetivas e subjetivas seja positivo, o que lhes garante vivenciar o bem-estar na profissão, de forma que se desligar do trabalho não se torna um processo tão conflituoso e, tampouco, retornar à docência após a aposentadoria represente uma decisão penosa.

Godtsfriedt (2015) realizou uma revisão sistemática da literatura nas bases *Lilacs* e *Scielo* acerca de estudos sobre ciclos de vida e carreira docente. A partir desta revisão produziu um quadro que compreendo ser de extrema importância para refletir sobre o processo dos ciclos de vida e carreira docentes. Apresentarei a seguir este quadro e algumas considerações apontadas pelo autor como relevantes para compreender este processo.

¹. O termo utilizado pelo autor “*cuidar de suas vidas*” refere-se ao desejo que os professores possuem de dedicar mais tempo a suas vidas pessoais. É importante destacar que tal ênfase não se refere à uma repulsa à carreira docente, mas sim ao desprendimento de determinados afazeres oriundos da prática docente que lhe tomam muito tempo. Sendo assim, entende-se que seria dedicado um olhar mais preciso a necessidades pessoais, que em nosso entendimento é um fator de extrema relevância para observar como os elementos pessoais são contundentes na construção da identidade profissional docente.

Figura 3 - *Modelos de ciclos de vida profissional*

Fases da Carreira Profissional do Professor				
Huberman (1995)	Gonçalves (1995)	Stroot (1996)	Barone et (1996)	Nascimento; Graça (1998)
Entrada (0-3)	O início (1-4)	Sobrevivência (0-2)	N.Novato (0-1)	Entrada (0-3)
Estabilização (4-6)	Estabilidade (5-7)	Consolidação (2-3)	N.I. Avançado (2-3)	Consolidação (4-6)
Diversificação (7-25)	Divergência (8-15)	Renovação (3-4)	N. Competência (3-4)	Diversificação (7-19)
Serenidade (25-35)	Serenidade (15-20/25)	Maturidade (5-)	N.Proficiente (5-)	Estabilização (20-35)
Desinvestimento	R.Interesse e desencanto (25-40)		Especialista	

Fonte: Godtsfriedt (2015, p. 11)

Segundo o autor um dos modelos mais referenciados sobre os ciclos de vida profissional de docentes é o elaborado por Huberman (2000), cuja classificação foi construída a partir da leitura e análise de estudos empíricos. A sistematização considera os anos de docência dos professores e apresenta algumas características próprias de cada fase vivenciada durante o percurso profissional: fase de entrada na carreira (1 a 3 anos de docência), fase de estabilização (4 a 6 anos), fase de diversificação (7 a 25 anos), fase de serenidade (25 a 35 anos) e fase de desinvestimento (mais de 35 anos de docência) (GODTSFRIEDT, 2015).

Ao pesquisarem a carreira docente de professores portugueses de Educação Física, Nascimento e Graça (1998) procuraram estabelecer uma classificação que fosse mais plausível e de acordo com os anos de docência em Portugal, destacando as seguintes fases da carreira profissional do professor: a fase de entrada ou sobrevivência (0 a 3 anos de docência), a fase de consolidação (4 a 6 anos), a fase de diversificação ou renovação (7 a 19 anos) e a fase da maturidade ou estabilização (20 a 35 anos de docência) (GODTSFRIEDT, 2015).

De maneira similar e a partir de pesquisa com professoras de ensino primário, Gonçalves (2000) interpreta o percurso profissional dos professores como “etapas da carreira”, efetuando uma proposta de perfil para cada uma delas: início (1 a 4 anos de docência), estabilidade (5 a 7 anos), divergência (8 a 24 anos), serenidade e renovação do interesse (15-20/25 anos) e desencanto (25 a 40 anos). Já o modelo de socialização profissional foi elaborado por Stroot (1996) para diferenciar quatro estágios ou etapas de desenvolvimento profissional dos professores: sobrevivência, consolidação, renovação e maturidade. A importância de conhecer o desenvolvimento

da carreira dos professores se manifesta em suas histórias ricas em detalhes que podem vir a auxiliar e compreender os problemas e atitudes dos docentes no exercício de sua profissão (HOPF; CANFIELD, 2001).

Percebe-se que ao analisar os autores que discutem os ciclos de carreira, há diferenças em alguns processos. Isso ocorre pelo fato da natureza do estudo que foi feito, bem como a classificação realizada a partir dos dados obtidos. No entanto, em grande parte desses estudos, a chegada ao final da carreira proporciona aos professores uma sensação de estabilização ou mesmo serenidade. Como já anteriormente enfatizado, a continuidade ou não na carreira, depende de inúmeros fatores. No entanto, como destaca Godtsfriedt (2015) em todos os modelos de ciclos há um processo de construção identitária que oferece ao professor uma maior convicção de seus interesses, seus objetivos, confiança em suas práticas pedagógicas.

Dito isto, é importante salientar que a partir da década de 1980, eclodiram no cenário educacional uma grande gama de estudos biográficos sobre as trajetórias e carreiras docentes. Grande parte deles, enfatizavam como sujeitos das pesquisas, professores do ensino secundário e tinham o interesse em compreender de forma reflexiva como se dão as fases do ciclo profissional e que elementos que circundam a carreira que se tornam determinantes para a busca e permanência na docência durante toda a vida.

Ao analisar as perspectivas de avaliação dos ciclos de vida no decorrer da construção da carreira docente, com a história de vida apresentada pela Professora Estela, seria pertinente compreender que a mesma passou por um processo estável e sereno no decorrer de sua trajetória como professora dos Anos Iniciais na escola pública. Conforme os estudos apresentados, caso fosse diferente, a possibilidade de ela reingressar na docência após a aposentadoria seria menor.

A Professora Estela dedicou sua vida ao magistério público nos anos iniciais. Descendente de imigrantes italianos nasceu na cidade de Leme – SP, interior do estado de São Paulo, em uma família composta por 16 filhos, sendo 09 destes, mulheres. Como influência do próprio processo de ligação da mulher à carreira docente, discutido por Louro (1997) e por imposição do pai da professora Estela, as 09 filhas mulheres cursaram o magistério.

“Eu cursei o magistério no final da década de 1960 e logo em seguida me mudei para Dracena. [...] Minha família sempre foi

muito tradicional aos costumes impostos pela sociedade, por isso, eu e todas as minhas 8 irmãs, sabemos cozinhar muito bem, costurar, pintar, cuidar do lar e fizemos magistério". (Carta, Professora Estela, 2018)

Ao ler o que nos diz a professora, compreendo que a motivação inicial para ingresso na profissão acontece por meio de costumes históricos tradicionais, pois o magistério era a opção profissional possível para as mulheres à época. Entendo também que a relação inicial com a profissão ocorre em certa medida por uma imposição feita pela figura paterna.

Ao pensar sobre essas questões, Louro (2004) em seu texto "Mulheres na sala de aula", revela que entre os anos de 1870 e 1930 houve no contexto brasileiro uma forte vinculação da figura feminina ao magistério que se caracterizou por um movimento chamado "feminização do magistério". A autora indica que um dos motivos de tal processo seria o fato da ampliação da urbanização e industrialização no Brasil, que aumentou a oferta de vagas de trabalho destinada aos homens. Além disso, a presença dos imigrantes e o crescimento dos setores sociais médios provocavam outra expectativa com relação à escolarização. Esses fatores e ainda a ampliação das atividades de comércio, a maior circulação de jornais e revistas, a instituição de novos hábitos e comportamentos, especialmente ligados às transformações urbanas, estavam produzindo novos sujeitos sociais; tudo concorria para a viabilização desse movimento. O processo não se dava, contudo, sem resistências ou críticas. A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão natural, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros "pouco desenvolvidos" pelo seu "desuso" a educação das crianças (LOURO, 2004).

Segundo a autora:

Um dos defensores dessas ideias, Tito Lívio de Castro afirmava que havia uma aproximação notável entre a psicologia feminina e a infantil e, embora essa semelhança pudesse sugerir uma "natural" indicação da mulher para o ensino das crianças, na verdade representava "um mal, um perigo, uma irreflexão desastrosa". Na sua argumentação, mulheres e clero viviam voltados para o passado e, portanto, não poderiam "preparar organismos que se devem mover no presente ou no futuro". Outras vozes surgiam para argumentar na direção oposta. Afirmavam que as mulheres tinham, "por natureza", uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e "naturais educadoras", portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, "a extensão da maternidade", cada aluno ou aluna vistos

como um filho ou uma filha "espiritual". O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la (LOURO, 2004, p. 451).

Partindo desses pressupostos, estudos como os de Yannoulas (2011) me auxiliaram a compreender que tal vinculação da mulher à carreira do magistério pode ser analisada a partir de dois movimentos, um que denominamos feminilização e outro de feminização. Segundo a autora há:

[...] uma perspectiva fundamentalmente quantitativa, preocupada em descrever e mensurar o fenômeno que denominamos como feminilização, e uma perspectiva fundamentalmente qualitativa, que procura compreender e explicar os processos, a qual denominei feminização propriamente dita. A nosso ver, mesmo quando as expressões feminilização e feminização são até hoje, indistintamente, utilizadas na literatura especializada, sua diferenciação é cientificamente pertinente e politicamente relevante. Sem dúvida, os aspectos quantitativos são intrínsecos aos processos de transformação da composição sexual das profissões. De outro lado, os aspectos qualitativos da transformação das profissões, que dizem respeito à adstrição de certas características generificadas, não são tão evidentes e requerem um pensamento analítico mais completo, complexo e sofisticado. (YANNOULAS, 2011, p.273)

Assim, Yannoulas (2011) aprofundando sua análise revela que tais processos se diferem, mas ao mesmo tempo se complementam. Diante disso, acrescenta que a feminilização refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição de uma profissão ou ocupação e que sua mensuração e análise realizam-se por meio de dados estatísticos, e que feminização alude às transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação, originadas a partir da feminilização ou aumento quantitativo vinculadas à concepção de gênero predominante em uma época.

Rocha Matos et.al (2013) indicam que as funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros foram tarefas históricas identificadas com os corpos e as mentes femininas, ganhando, assim, um lugar inferior na sociedade, quando comparadas às funções tidas como masculinas. Sendo de mulheres a maioria esmagadora do corpo docente das escolas, públicas ou particulares, é inegável que nossa sociedade perceba o trabalho docente e seu trato com os mais jovens a partir dos estereótipos de gênero feminino, independentemente do sexo de quem realiza essa função. Esses estereótipos são marcados pelo “saber lidar” com as emoções, com as relações interpessoais, com as fraquezas de quem “ainda não tem” autonomia, “ainda não sabe” cuidar de si mesmo. Ao pensar nessa

perspectiva, elementos como a relações de cuidado na relação professor-aluno ficam vinculadas a um estigma, que desvaloriza esse conceito em detrimento da superação do cuidado como algo inato ao gênero feminino.

Como afirma Carvalho (2012), essa feminização da educação ocorre nos espaços institucionais, porque o espaço primeiro onde o cuidado infantil se dá, é o espaço doméstico, é um espaço historicamente ligado ao feminino em nossa sociedade, mas que no contexto contemporâneo tem assumido novas nuances. As expectativas da sociedade voltadas para o papel dos educadores estão marcadas pelo viés de gênero: a professora é aquela que deve ter paciência com a criança, representar os pais na escola, entender seus limites e dificuldades, em resumo, fazer dela alguém com um futuro.

Sob essa perspectiva impositiva à mulher possuir a dimensão do cuidado, há um desejo expresso em demonstrar a importância do cuidado não apenas pelo viés feminino, como algo intrínseco à mulher, mas como algo importante a ser considerado na relação professora-aluno, professor-aluno. Compreendo ser o cuidado fora de uma leitura inatista, voltada ao feminino, um movimento de suma importância para o estabelecimento de uma relação de confiança entre alunos e professores no contexto escolar. Sendo assim, defendo o cuidado como algo importante ao ser humano e não ao gênero.

Características como a paixão da professora e do professor pela profissão, sua abertura à expressividade do aluno, o respeito pelo aluno, a capacidade de ditar limites, de modo que alunos considerados “bagunceiros” não atrapalhem a aula e, finalmente, a capacidade de envolver o aluno com a matéria são qualidades que os estudantes colocam como importantes na figura do professor (SPOSITO; GALVÃO, 2004). Isso indica que os alunos percebem a importância de que professoras e professores estejam atentos e cautelosos às suas necessidades na escola, e ainda, que haja certa sedução entre os mesmos para que o trabalho escolar aconteça de uma forma mais produtiva, pois o interesse do aluno pelas práticas escolares passa pelo interesse na professora ou no professor que se apresentam diante dele.

Partindo dessa reflexão, o cuidado está relacionado à uma perspectiva afetiva, a uma sensibilidade diante das necessidades e demandas que vêm do outro e da necessidade de agir, dando algo de si para atender a esse apelo. Ser afetado pelo outro e poder responsabilizar-se por ele são capacidades necessárias para a subjetivação na formação dos sujeitos (BOFF, 2005).

Nessa perspectiva, é plausível compreender que a relação afetiva, com a escola e com as crianças seja uma possível resposta para a Professora Estela reingressar na docência após o momento de aposentadoria, já que a mesma teria outras possibilidades de engajamento profissional. Ela poderia ter escolhido viver a aposentadoria como professora e exercer outras funções que trariam uma complementação financeira ao salário de professora aposentada.

A escolha pela profissão docente, neste momento, deve ser analisada como uma escolha feita por ela, por meio de um processo autônomo e de estabelecimento de sentidos e significados ainda desconhecidos por ela. Apesar da profissão docente, estar ligada historicamente ao feminino, esse paradigma tem sido desconstruído e muitos homens têm atuado junto às escolas de ensino infantil e fundamental. Sendo assim, não há mais uma cobrança social, nem tampouco uma imposição familiar para escolha. Na verdade, a professora Estela indica o caminho contrário, pois seus filhos apresentam outras possibilidades de trabalho, oferecem ajuda para abertura de um negócio próprio, mas o seu desejo se volta para a docência.

“[...] me aposentei e ingressei de novo no magistério por meio de outro concurso, meus familiares me diziam que eu deveria ter buscado outra forma de ganhar dinheiro, pois eu estava muito desgastada quando me aposentei. (Excerto da Carta, Professora Estela, 2018)

“[...] meu pai me deu a carreira de professora como única escolha para trabalhar. Mas, hoje eu poderia ter feito outras escolhas. Meu filho até disse que queria montar um negócio para mim, mas eu não quis [...]” (Excerto da Carta, Professora Estela, 2019).

Ao descrever este trecho volto aos meus questionamentos iniciais de que parece existir algo profundo e obscuro, ou ainda, não compreendido pelas professoras sobre qual seria o sentido de SER professora? Seria o cuidado e o acolhimento vivido na escola pública algo essencial para sua permanência?

A voz da professora Estela indica um caminho para pensar em possibilidades que ultrapassem o aspecto financeiro como indicativo premente de retorno à docência, como também o simples desejo de ser útil reingressando no mundo do trabalho. Observe o que ela indica nas cartas a respeito do período em que se encontrou afastada da escola e o momento em que ela retorna as atividades na escola pública:

[...] Antes eu achava que seria um grande alívio viver longe da escola, daquela bagunça das crianças, da falta de respeito a que fui submetida várias vezes por parte de alguns alunos e familiares, mas não foi isso que eu senti. Eu senti que a minha vida tinha sido “congelada”, que fora da escola eu não tinha uma identidade. Eu ia ao mercado e as pessoas me chamavam:

-Boa tarde professora Estela!

-Bom dia professora Estela”

O mesmo acontecia no banco, na igreja. Assim eu percebi que o meu ser foi tomado pela minha profissão, que não tinha outro jeito de me desvincular de ser professora, pois mesmo não estando na escola, eu ainda era a professora Estela.[...] Então foi aí que eu percebi o sentido da profissão de professora na minha vida. Por isso eu respondi à minha família, a escola é meu lugar, não posso buscar outra coisa pra fazer, pois a escola está em mim e eu estou na escola”. (Carta, Professora Estela, 2018)

É importante destacar que o discurso da professora Estela levanta alguns pontos cruciais a serem discutidos sobre ser professora e sobre atuar no contexto da escola pública. Sendo assim, gostaria de resgatar considerações abordadas no meio acadêmico sobre o que significa ser professor, sobre a perspectiva do trabalho e carreira docentes e principalmente elucidar questões que envolvem o contexto atual da escola pública brasileira, ambiente escolhido pela professora Estela para seu recomeço como professora dos anos iniciais do ensino fundamental.

O conceito de ser professor remete à construção de uma identidade dentro de um ofício laboral. Nesse sentido, para produzir reflexões acerca do questionamento sobre o que é ser professor devo remeter aos estudos que discutem ofício e construção da identidade docente. Conforme Gonçalves (1992, p.147, grifo do autor): **O ofício de professor** desenvolve-se por referência em duas dimensões complementares: a individual, centrada na natureza do seu eu, construído a nível consciente e inconsciente e a grupal, ou coletiva, construída sobre as representações do campo escolar, influenciando e determinando àquelas.

A dimensão individual diz respeito à constituição da identidade profissional do professor e se desenvolve no decorrer da carreira e que incorpora valores, crenças, ações resultantes dos processos vividos na dimensão coletiva a partir dos contextos históricos vividos.

Ao discorrer sobre o processo de formação da identidade profissional docente, Gomes (2018, p.42) aponta:

Do ponto de vista etimológico, identidade, do latim *identitate*, significa: 1. Qualidade daquilo que é idêntico; 2. Conjunto dos caracteres próprios de uma pessoa, tais como nome, profissão, sexo, impressões digitais, defeitos físicos etc., o qual é considerado exclusivo dela e, conseqüentemente, levado em conta, quando ela precisa ser reconhecida; consciência que uma pessoa tem de si mesma. Partindo desse pressuposto, por identidade profissional docente entendo as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas.

Segundo o autor, quando reflito sobre os sujeitos sociais que partilham espaços, tempos e representações sociais na/sobre a escola, não posso deixar de considerar que o contexto mais amplo em que cada um dos sujeitos está inserido interfere profundamente em suas expectativas e percepções. (GOMES, 2018).

Desse modo, penso que construção da identidade docente, ou seja, a concepção de profissão é perpassada pelas formas de controle sobre o trabalho docente veiculadas pelas políticas de padronização (controle do Estado) e pelas práticas de contestação e resistência desencadeadas por docentes (GOMES, 2018, p.43)

As contribuições de Gomes (2018) sobre o processo de formação da identidade profissional docente me levam a compreender que a sua constituição está ancorada na forte influência exercida pelas políticas, principalmente naquelas que interferem na produção e construção do trabalho e ação docente nas escolas.

Segundo Marcelo (2009, p. 114)

[...] a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca pára e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida.

Nesse sentido, a identidade profissional envolve tanto a pessoa, como o contexto. Assim, é composta por “subidentidades” mais ou menos relacionadas entre si. Essas subidentidades têm relação com os diferentes contextos nos quais os professores se movimentam” (MARCELO, 2009, p.115).

Nas palavras de Iza et al (2014, p.275) a construção da identidade é um “processo de construção social de um sujeito historicamente situado. [...] esta se

constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições e também no fluxo histórico de suas contradições”. Diante disso, é importante destacar que a construção da identidade profissional perpassa a formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros.

Conforme os autores:

A constituição do ser professor, isto é, de sua identidade, perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente. Neste sentido, ao pensar sobre as faces que constituem a identidade docente, consideramos aqui o conceito de desenvolvimento profissional, pois levamos em conta que essa identidade se constitui desde os momentos anteriores à formação inicial até os momentos de aprendizado no próprio exercício da profissão (IZA et al, 2014, p. 277).

Para Marcelo (2009), o conceito de desenvolvimento profissional é coerente quando penso no professor como profissional do ensino. Além disso, esse conceito visa romper com a tradicional fragmentação entre formação inicial e continuada, passando a ideia de evolução e continuidade ao longo da carreira. Na concepção de Dubar (2005, p.45) o processo de construção da identidade docente é compreendida como “resultado, a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos desocialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Diante disso, compreendo que a identidade é um processo de construção ao mesmo tempo individual e social dos quais componentes psicológicos e sociológicos se associam de forma estruturada.

Para Lopes (2001) a construção de identidade profissional está relacionada com o meio ocupacional da profissão, tendo em consideração a socialização profissional, a adaptação deste ao seu meio, as categorias que dizem respeito à formação e às esferas do trabalho que constituem os domínios de referência dos indivíduos para si mesmos.

O processo de construção da identidade profissional não se limita à identidade laboral, mas da projeção que cada indivíduo faz de si mesmo no futuro, da antecipação de uma trajetória de emprego e da elaboração de sua formação (DUBAR; 2005). Diante disso, cabe destacar que a identidade pode ser compreendida como:

[...] papéis (determinados e em determinação) a serem desempenhados em espaços específicos, que se traduzem em condutas, valores e posturas assumidos pelo sujeito social; implica, ainda, a construção do sentimento de pertencimento social a um determinado grupo, que se dá pelas vias de reconhecimento e identificação externa (dos membros do grupo e não membros) e interna (de si mesmo como parte constituinte do grupo); e também de diferenciação (afirmação do grupo em relação a outros demais grupos) (RODRIGUES, 2016, p. 70).

Assim, o sujeito não a constrói de forma singular, mas por meio de uma relação de que se articula com outros indivíduos e com o meio. De acordo com Dubar (2005), são cada vez mais diversificados os processos de socialização que constroem as identidades profissionais e sociais, relacionadas a configurações específicas de saberes.

Para Marcelo (2009), o conceito de desenvolvimento profissional é coerente quando pensamos no professor como profissional do ensino. Além disso, esse conceito visa romper com a tradicional fragmentação entre formação inicial e continuada, passando a ideia de evolução e continuidade ao longo da carreira.

Nesta direção, o autor aponta a necessidade de articulação dos processos identitários relacionais e biográficos. Enquanto o primeiro se relaciona ao reconhecimento de um dado no interior de um espaço determinado de legitimação, das identidades que se associam aos saberes, competências e imagens de si propostos no sistema de ação; o segundo se refere à construção dos indivíduos no tempo, tanto de identidades sociais quanto profissionais, a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (como família, escola etc.) e consideradas acessíveis e valorizadas.

Assim sendo,

[...] A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente (DUBAR, 2005, p. 156). Ao tratar especificamente da identidade docente, tomo esta como “[...] um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas e (auto)atribuídas por diferentes discursos e agentes sociais no exercício de suas funções [...]” (GARCIA, 2010, p. 1).

Segundo Zabalza (2004), a identidade docente comporta três dimensões: a pessoal, composta pelas características pessoais do docente como sexo, idade,

número de filhos, situação conjugal e motivações; a profissional, que tem como componentes as exigências e necessidades da profissão; e a administrativa, constituída pelas formas de contrato de trabalho, sistema de seleção, características ocupacionais e obrigações de carga horária.

Entendemos então que a identidade docente é dinâmica e tem relação direta com o contexto social e político no qual o professor está inserido. Além disso, ela se constrói a partir dos elementos presentes no universo da docência o próprio professor, os alunos, os processos cognitivos, as políticas educacionais, o projeto pedagógico, os conhecimentos e habilidades para o exercício da docência. Dessa forma, conhecendo os docentes, conhecem-se as mudanças através deles (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Pimenta (2010) ressalta elementos fundamentais para a construção da identidade profissional do professor, que constituem os saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. A experiência é caracterizada pela vivência do contato com diversos professores em toda sua vida acadêmica e possibilita dizer quais docentes foram significantes em sua trajetória e contribuíram para sua formação humana. Os saberes da experiência não são suficientes unicamente.

Larrosa (2002) propõe pensar a educação a partir dos elementos experiência/sentido, como uma forma de habitar o mundo e dar sentido ao que somos e o que nos acontece. Na visão do autor, para que os atos vividos pelos sujeitos se constituam enquanto experiência é “[...] preciso dar sentido ao que somos e o que nos acontece” (LARROSA 2002, p. 23). Ainda acrescenta:

[...] requer um gesto ininterrupto, um gesto quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 19).

Nesse sentido, a experiência solicita uma transformação de atitude diante dos elementos emergentes contemporâneos; segundo o autor, seria uma nova maneira de pensar e habitar o mundo em que vivemos (LARROSA, 2014). Ainda contemplando a linha de pensamento de Larrosa, o mesmo pondera, a necessidade de pensarmos a experiência como algo que resiste a qualquer conceito ou determinação

[...] porque os conceitos dizem o que dizem [...] e a experiência é o que é, e, além disso, mais outra coisa, e, uma coisa para você e outra coisa para mim, e outra coisa hoje e outra coisa amanhã, e uma coisa aqui e outra coisa ali, e não se define por sua determinação e sim pela indeterminação, por sua abertura (LARROSA, 2014, p. 45).

Porém, Larrosa a partir de uma de suas obras publicadas em 2002 recomenda que olhar para a experiência como uma abertura requer dos sujeitos postura e reconhecimento que experiência e informação são coisas diferentes, apesar desses termos hoje aparecerem quase como sinônimos. Nas palavras do autor,

[...] a informação é quase ao contrário da experiência, quase uma 'anti-experiência', pois a informação por ela mesma carrega consigo a superficialidade e pode, muitas vezes, ser confundida como conhecimento" (LARROSA, 2002, p. 22). Ainda destaca que "[...] uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível e [...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência" (LARROSA, 2002, p. 22).

Nesse contexto, como podemos compreender o saber da experiência?

Larrosa (2014, p. 31) argumenta que:

[...] o saber da experiência posiciona-se mais como uma forma de conversação sobre um assunto em comum, onde tanto o professor quanto o estudante podem cultivar e exercer sua maneira singular de estar no mundo, que é por sua vez ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Nessa relação está implícito o sentimento de pertencimento dos estudantes ao assunto estudado, ao espaço escolar e à aula, a apropriação dos saberes de modo particular, diferente, heterogêneo, plural, um exercício, "[...] uma abertura para o desconhecido, sem 'pré-ver' nem 'pré-dizer'" (LARROSA, 2014, p. 31).

O segundo elemento, o conhecimento, chamado também de domínio das áreas específicas; Pimenta (2010) alerta que para que o mesmo não seja confundido com informação, é necessário trabalhar, classificar, analisar e contextualizar a informação e agir de maneira inteligente, atrelando conhecimento a desenvolvimento, possibilitando que seja aplicado de modo adequado e proveitoso. O terceiro diz respeito aos saberes pedagógicos envolvendo a didática, é a interação entre professor e aluno permeada pela construção do conhecimento. Para ensinar é necessário dominar os saberes pedagógicos os quais são essenciais ao docente e não somente experiência e saberes específicos.

Nesse contexto, Pimenta e Anastasiou (2010) defendem a ideia de que o caminho para a construção da identidade docente tem base na significação social da profissão e também ao significado que os professores atribuem a si mesmos e à educação. As autoras afirmam que os professores quando assumem a docência tem

a bagagem de inúmeras experiências do que é ser professor, experiência adquirida como alunos e de diferentes professores ao longo de sua vida escolar e acadêmica.

Na mesma linha de análise, Tardif e Lessard (2005) ressaltam que é primordial compreender que o processo de formação da identidade profissional se dá a partir de saberes, sendo que os saberes da experiência sejam aqueles em que o professor resgataria experiências vivenciadas no decorrer de seu processo de formação desde a educação básica. Segundo os autores, é como se existisse uma repetição de práticas que consideramos como relevantes e significativas

Nas palavras de Roldão (2007) ao falar sobre o professor é comum trazer à mente a figura da pessoa que tem a função socialmente instituída de ensinar. Em sua análise sobre a profissão do professor, Roldão esclarece que, embora com variações conceituais e históricas a depender do contexto de onde se fala, a natureza da função específica desse profissional tem se consolidado como a ação de ensinar. Concordo com a autora quando afirma que é preciso avançar no conceito de ensinar, superando modelos transmissivos e redutores, para defini-lo em toda a sua complexidade baseando-se, não apenas em preferências pedagógicas ou ideológicas, mas, em condições sociais, históricas e culturais.

Reconhecendo a teoria e a prática em uma relação dialética, também, concebo o ensino em uma estreita relação com a aprendizagem. É interessante notar que socialmente estão instituídas: a função do professor, que é ensinar; a função do aluno, que é aprender. No entanto, é possível conceber o processo de ensino-aprendizagem em uma unidade que foge à dicotomia delimitadora entre ensinar e aprender. Não há como estabelecer os limites entre o ato de ensinar e o ato de aprender, pelo contrário, tais momentos se constroem em articulação.

Dessa forma, o professor no momento de ensino intencional pode estar aprendendo inconscientemente. De modo semelhante, o aluno ao tentar aprender determinado conhecimento pode acabar ensinando uma nova estratégia de ensino ao professor que tenta explicar algum conteúdo. Por isso, compreendo o docente como alguém que, antes de ensinar e promover a aprendizagem de seus alunos precisa aprender.

Sobre os fatores que envolvem o sentido de ser professor, destaco o estudo desenvolvido Alves-Mazzotti et al (2004) que propôs identificar as representações da identidade docente de professores da rede pública de ensino fundamental do Rio de Janeiro com base na abordagem estrutural da representação social proposta por Abric

(2002). As considerações apresentadas pela autora revelam que existem dois discursos antagônicos que permeiam as falas dos professores acerca de suas representações sobre o sentido de ser professor. Seriam eles:

(a) ser professor hoje é desgastante, exige muita responsabilidade e tem salário baixo, o que acarreta frustração, desvalorização, cansaço; e (b) ser professor hoje é uma atuação profissional, logo supõe profissionalismo embora continue a requerer troca, doação, carinho e esperança. Estas duas formações espelham os discursos circulantes na escola e em diversos grupos sociais, que ora acentuam aspectos negativos da profissão, como a exploração e o desgaste, ora reforçam aspectos positivos, como o profissionalismo, seguindo, assim, a mesma bipolaridade do núcleo central. [...] Assim, parece válido concluir que os professores do 1º segmento constroem o sentido do ser professor hoje em torno da idéia de dedicação, defendendo este núcleo tradicionalmente atribuído à função docente. Já para os do 2º segmento, ser professor hoje é lutar cotidianamente contra as dificuldades de toda a sorte que se interpõem entre ele e seus alunos, as quais estão vastamente descritas na periferia de suas representações (ALVES- MAZZOTTI, 2004, p. 66; 72)

A análise apresentada por Alves-Mazzotti (2004) traz à tona reflexões pertinentes acerca do que as pesquisas têm dimensionado sobre o sentido de ser professor a partir de suas próprias percepções. Sendo assim, apresenta dois seguimentos que auxiliam na compreensão do que é ser professor. Ao analisar o estudo da autora é coerente pensar que o sentido de luta contra as dificuldades está vinculado a uma dimensão política, pertinente ao exercício da docência, como também ao *lócus* de atuação destes professores. A luta destacada pela autora refere-se à busca por melhores condições de trabalho no cenário da escola pública.

As reflexões produzidas no meio acadêmico, muitas vezes, servem como uma forma de levar o professor ou professora, quando questionado acerca do sentido de ser professor retomar a alguns desses conceitos que expus. O que quero deixar claro é meu interesse em levar as professoras e professores que atuam na escola pública a compreender de fato o sentido de ser professora ou professor. Meu anseio é que haja realmente um processo de reflexão individual, em que a produção científica possa exercer um apoio, no sentido de compreensão coletiva sobre a percepção acerca da docência, da escola, do papel do professor, sobre os elementos dificultadores presentes no meio escolar. Ao contrário, que os professores não tomem para si esse discurso, como a única forma de pensar o sentido de ser professor, sem refletir realmente sobre o que está fazendo na escola como professora ou professor. A

professora Estela indica que falta uma reflexão individual sobre o sentido de ser professor no contexto da escola.

*Na verdade, nunca tinha parado para pensar no sentido de ser professora. Sempre que fui questionada sobre isso, minhas respostas remetiam a algumas aulas e palestras que participei **que me diziam de maneira aceitável por todos o que é ser professora**. Quando eu falo aceitável, é porque estou querendo mostrar que parece que existe um pacto entre nós **professores de falar bonito sobre a formação de professores, o que diz as leis atuais e os autores famosos** (Excerto da Carta, Professora Estela, 2019, grifo meu).*

A fala da Professora Estela é realmente um apelo a todos os professores e professoras sobre a busca de reflexão individual sobre o sentido de ser professor. Acredito que esse exercício demanda um tempo para si que as pessoas em geral não se dão e não se permitem. Nas duas cartas trocadas entre mim e ela, em alguns trechos a mesma destaca a sua alegria em falar sobre sua trajetória respondendo uma carta escrita à mão. Realmente, oferecer ao outro um “tempo que não se tem mais”, devido à urgência e cobrança social por informações cada vez mais instantâneas, é fecundo vivenciar a experiência de sentar-se, refletir e responder com calma aos questionamentos. Digo, um tempo que não se tem mais, em virtude de um “esfriamento” das relações humanas nos dias atuais, que ao mesmo tempo em que aproximam geograficamente as pessoas, separam individualmente cada um em um mundo em que se constrói uma relação homem-máquina.

[...] foi muito bom falar sobre minha história para você. Espero que tenha ajudado. Obrigada por me deixar fazer esse registro de maneira manuscrita, apesar da letra não ser tão bonita, eu me lembrei muito da maneira bonita como a gente se comunicava com as pessoas antigamente. Isso me fez bem! (Excerto da Carta Professora Estela, 2018)

[...] como início, gostaria de agradecer por ter escrito à mão a sua carta. As pessoas não tem esse tempo todo umas para as outras (Excerto da Carta Professora Estela, 2019)

Além disso, quando a Professora destaca a sua percepção acerca da existência de um “pacto” para “falar bonito” ancorado no discurso das políticas e academia, penso exatamente nas barreiras produzidas pelos professores e professoras para se “proteger” ao serem questionadas. Talvez essa proteção seja fruto das inúmeras pesquisas realizadas na escola sem a prática de devolutiva aos sujeitos sobre as análises e reflexões produzidas. Não é raro, encontrar professores e professoras que

expressam desejo negativo em participar de pesquisas, com receio dos pré-julgamentos. O que desejo enfatizar é um processo de reflexão que supere essa proteção, do politicamente correto, do que seria realmente aceitável e tem sido construído coletivamente.

Nessa perspectiva, compartilho a fala da Professora Estela, sobre o que ela acredita ser o sentido de ser professora da escola pública. A escola atual e a profissão docente passam por um momento conflituoso, pois é fruto de um sistema que tende a segregar os sujeitos que nela estão. Os professores seguem tentando melhorar suas condições, por meio de seus sindicatos, que nos últimos tempos, têm se enfraquecido, por conta dos discursos da ideologia dominante, que veem na escola, um mecanismo de reprodução e construção de sujeitos que não reflitam sobre o sistema. Além disso, há ainda grandes problemas na formação de professores, que acelera ainda mais o processo de empobrecimento de discussões reflexivas no contexto escolar.

Assim, a professora percebeu no decorrer de sua carreira a presença de elementos dificultadores para sua permanência na docência. Esses elementos são ancorados nos estudos de Bueno (2005), Lapo (2008), Dartora (2010), e possuem uma relação muito forte com as questões que envolvem a precarização do trabalho docente.

“Em todos os anos que trabalhei como professora vivi situações difíceis, principalmente a partir da década de 1990, quando tivemos mudanças na escola, na legislação, na sociedade, nos costumes. Lecionar nos dias de hoje na escola pública, é muito difícil, as classes são superlotadas, temos crianças com dificuldades de aprender, pais que não estão presentes nos apoiando. Hoje eu me sinto muito só no trabalho pedagógico. Sinto que os gestores das escolas e secretarias de educação tem um excelente discurso sobre educação, mas não conhecem a realidade que enfrentamos cotidianamente. [...] Outro fator difícil são as nossas condições de trabalho, faz 5 anos que não temos um reajuste salarial digno”. (Excerto da Carta, Professora Estela, 2018)

A vivência com situações conflituosas desenvolveu na professora Estela a possibilidade de enxergar o contexto e a realidade em que está inserida a educação brasileira. As experiências negativas, de alguma forma, se refletidas, como me relatou a professora, contribui para a construção de um novo saber. Sua história de vida aponta pontos altos de conflito com a profissão e a vivência de grandes dilemas. No entanto, a energia que move o desejo pela permanência, se relaciona com o prazer que

a profissão de professora acarreta, por estar ligada a formação científica e humana dos sujeitos.

A professora Estela relatou que durante sua trajetória profissional sempre sentiu uma forte vinculação com a escola pública, pois considera que nesse *lócus* de trabalho há possibilidade de desenvolver uma ação docente livre e autônoma.

“Ah! Esqueci de dizer... eu trabalhei a vida toda na escola pública, tenho amigas que trabalham nas particulares, mas nunca senti vontade de trabalhar em uma escola particular. Acho que os objetivos desta escola não são os mesmos que os meus. Não compactuo com a ideologia de mercado e nem com a forma que “eles” massificam a criança com conteúdos e conteúdos. Acho que a escola pública me oferece mais autonomia para ensinar além de ler e escrever. Eu ainda tenho o desejo de ensinar o mundo aos meus alunos, mesmo com tanta dificuldade que enfrento”. (Excerto da Carta, Professora Estela, 2018)

A professora revela que ao pensar sobre a motivação para o retorno à docência, diante do convite do filho a abrir um negócio e não voltar ao trabalho na escola, respondeu negativamente a ele:

[...] Eu acredito que quando disse não para ele, nem imaginava o motivo, mas ao receber a sua pergunta sobre dar um sentido para minha vida como professora, percebo que há algo a mais. Bem, eu escolho a escola, escolho a carreira de professora, porque é ali o único espaço em que minhas experiências podem ser valorizadas. Quando estou em uma reunião pedagógica e dou minha opinião, percebo que as pessoas valorizam, me ouvem, deixam que eu fale, deixam que eu tente. As crianças olham para mim, reparam que estou com uma roupa nova, dizem que gostam de mim e que sou importante. A escola é afetiva comigo. Nela eu tenho experiências que não consigo ter em outro lugar. Como eu disse na outra carta, na carreira como professora eu ajudei a formar muitas pessoas. Elas levam um pouco de mim em suas vidas e eu levo um pouco delas na minha. Então, quando me encontram e vem me contar as suas vitórias eu sinto que essas vitórias são um pouco minhas também. O agradecimento que elas têm ao me ver e ao me contar não existe em outra profissão. Então o sentido está nesse movimento que só a escola produz em mim. É por isso que escolhi estar aqui. (Excerto da Carta, Professora Estela, 2019)

Para a professora Estela o sentido de ser professora remete a uma perspectiva afetiva e acolhedora que a escola e as pessoas que nela estão inseridas desencadeiam nela. Fica evidente também, a necessidade de ser importante e de sua experiência docente ser considerada na construção pedagógica coletiva. A escola pública tem sido um ambiente para algumas professoras de refúgio, em que podem

falar e serem ouvidas. O sentido encontrado pela professora Estela pode ser observado por sua trajetória. A mesma ingressou no magistério por imposição da família, por ser um caminho aceitável para uma mulher naquela época. Nesta escola viveu, construiu experiências que a levaram a considerar a escola numa perspectiva de um lugar possível de se posicionar, de expressar as ideias que a sociedade patriarcal lhe defraudou. Assim, defendo ao pensar nessas questões apresentadas pela professora Estela que a escola pública, para as mulheres, professoras dos anos iniciais, foi e ainda é um espaço em que as professoras são olhadas pelas crianças de uma maneira que a sociedade não olha. Observem que a professora Estela indica isso ao dizer o quanto seus alunos reparam em suas roupas, que olham para ela e o quanto isso à leva a se sentir importante.

Nessa perspectiva compreendo que a escola oferece à professora Estela, uma oportunidade de viver experiências afetivas, que talvez não consiga viver fora dela. Nesse sentido, trago a perspectiva de a escola ser pensada e olhada como um espaço de suma importância para a produção de experiências afetivas e relevantes para os sujeitos.

Assim, gostaria de trazer à tona alguns elementos que acredito ser pertinentes acerca da escola pública, principalmente após o período de democratização do ensino, que contribuíram para a construção de alguns sentidos atribuídos à escola no contexto atual, como também, produzir reflexões sobre o exercício do trabalho docente nesta mesma escola. Meu interesse ao discutir essas questões vai ao encontro de compreender mais um questionamento produzido ao longo dessa pesquisa: seria o cuidado e o acolhimento vivenciado pelas professoras na escola pública algo essencial para permanência na docência? Para tanto, me apoiarei nos estudos já produzidos sobre essa temática, como também sobre o que nos diz a voz da professora Estela sobre a escola pública.

A democratização do ensino no Brasil provocou mudanças contundentes no processo de organização da escola pública brasileira, justamente pelo fato de buscar a implementação de uma escola para todos. No entanto, segundo autores como Beisiegel (2006) e Leite (2011), este processo ocorreu de forma aligeirada e seus efeitos podem ser observados até os dias atuais. E que efeitos seriam esses? Ao mesmo tempo em que a escola pública passou por esse processo, a sociedade brasileira também passava por mudanças significativas, nos campos político, social, cultural e econômico. Sendo assim, todas essas transformações refletiram diretamente na

escola, que passou a receber em seu meio, estudantes de todas as origens sociais, culturais e econômicas.

Diante disso, as pesquisas que discutiam as percepções sobre a escola pública, passaram a apresentar dados que revelavam que os professores não possuíam uma formação adequada para lidar com essa nova demanda, como também, viviam um conflito por acreditar que a escola do passado, permeada por um público homogêneo é que seria uma escola boa. Candau (2014) enfatiza que esse movimento de mudanças sociais e mudança no processo de organização da escola, em certa medida trouxe uma fragilidade para a crença popular na escola.

Segundo a autora o magistério foi considerado durante muito tempo uma profissão valorizada socialmente, de prestígio e reconhecimento pelo seu potencial humanizador e seu compromisso com a formação para a cidadania. Em geral, esta valorização não era acompanhada de condições de trabalho adequadas. O salário dos professores era módico e os estímulos para o desenvolvimento profissional escasso. No entanto, esta realidade não impedia que o magistério fosse visto e vivido como uma profissão que valia a pena por sua importância intelectual, ética e social (CANDAU, 2014).

Nas palavras de Candau:

Esta não é a situação que vivemos hoje. Junto às condições de trabalho precárias que a grande maioria dos professores enfrenta, é possível detectar um crescente mal-estar entre os profissionais da educação. Insegurança, estresse, angústia parecem cada vez mais acompanhar o dia a dia dos docentes. Sua autoridade intelectual e preparação profissional são freqüentemente questionadas (CANDAU, 2014, 16-17).

Segundo ela, ser professor na atualidade, vem se transformando em uma atividade que desafia sua resistência, saúde e equilíbrio emocional, capacidade de enfrentar conflitos e construir diariamente experiências pedagógicas significativas. (CANDAU, 2014). Diante das premissas apresentadas pela autora, devo considerar o ponto de vista de que não se podem desvincular as questões relativas ao trabalho docente e à formação de professores do contexto sociocultural em que estamos imersos e da própria problemática da escola hoje.

Em uma época de crise generalizada, em que emergem novos paradigmas, tanto do ponto de vista político-social, como científico, cultural e ético, o sentido da educação e da escola pública precisa ser ressignificado. Acredito que o mal-estar presente nas nossas escolas, entre os educadores, assim como entre os alunos, exige

que os que pensam em uma escola para todos, com qualidade e dignidade nas condições de trabalho dos professores, compreendam a questão da crise atual da escola não de um modo superficial, que tenta reduzi-la à inadequação de métodos e técnicas, à introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação de forma intensiva, ou ao ajuste da escola à lógica do mercado e da modernização. Tenho uma profunda convicção da qual emerge a necessidade de “reinventar a escola”, e nesse processo, é essencial pensar em questões que envolvam as relações construídas nela, o papel do professor em acordo com a realidade social que se tem atualmente.

O discurso construído pela Professora Estela no decorrer das duas cartas levou-me a considerar que a escola pública mesmo diante de um contexto de transformação permeado por inúmeros dilemas e pela precarização do trabalho docente, é um espaço que gera pertencimento às professoras, justamente pelo fato que muitas delas, tiveram sua formação inicial no seio dessa escola. Sendo assim, ao partilhar das mesmas origens sociais e perceber em seus alunos dificuldades semelhantes às que passaram em sua infância, torna-se mais fácil a realização de uma ponte que liga, experiência e história de suas vidas às histórias de seus alunos.

Além do fato de acolher seus alunos pela perspectiva do cuidado e compreensão de suas mazelas, é possível compreender melhor o sentido de ser professora. Seria um movimento dialético que ao buscar construir e formar seus alunos, acabam por se construírem e se formarem também. Justifica-se assim, a satisfação da Professora Estela ao perceber que colabora para a formação de seus alunos, estabelece uma linha de sentido da sua presença e do seu trabalho na escola.

Posso entender que este processo de acolhimento e cuidado é um caminho possível para o sentido estabelecido pelas professoras aposentadas estarem no contexto da escola pública atualmente. A análise da história de vida contada pela professora Estela, indica que a vivência e a construção da sua trajetória como professora no contexto da escola pública favoreceram significar a profissão e a escola como algo desejável, mesmo diante dos problemas que a escola e a profissão apresentam. Sobre a perspectiva do cuidado, Boff (2005, p.32) diz: O cuidado não se opõe ao trabalho, mas lhe confere uma modalidade diferente. Pelo cuidado não vemos a natureza e tudo que nela existe como objetos. A relação não é sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito. Experimentamos os seres como sujeitos, como

valores, como símbolos que remetem a uma realidade frontal. A natureza não é muda. Ela fala. Evoca. Emite mensagens de grandeza, beleza, perplexidade e força.

O ser humano pode escutar e interpretar esses sinais. Coloca-se junto às coisas, ao pé delas e sente-se unido a elas. A relação não é de domínio, mas de convivência. Não é pura intervenção, mas principalmente interação e comunhão. É de cuidado das coisas. Cuidar das coisas implica ter intimidade com elas, senti-las dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhe sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com as coisas (BOFF, 2005).

O resgate do cuidado não se faz às custas do trabalho. Mas mediante uma forma diferente de entender e de realizar o trabalho. Para isso, o ser humano precisa voltar-se sobre si mesmo e descobrir seu modo de ser-cuidado. Assim, retomar a reflexão sobre a natureza do cuidado é essencial. (BOFF, 2005).

Ao escolher retornar ao mundo do trabalho, a Professora Estela indica que há um desejo de voltar ao lugar onde se pode ter voz, onde se pode ser ouvido. A escola pública confere a esta professora a possibilidade de ter importância, de expressar suas opiniões e sentir-se valorizada por isso.

Na escola pública, com essas crianças, muitas vezes, discriminadas e deixadas de lado pela família é que posso ser ESTELA por completo. Nas histórias delas eu enxergo o quanto há de superação e que muitos problemas que tenho nem se comparam ao que muitos deles vivem. Dessa forma, eu posso olhar para elas do jeito que elas merecem. E quer saber? Elas também, olham muito para mim. É por elas que eu levanto cedo feliz, como fazia sua professora e vou para a escola. Na escola posso me posicionar como mulher e ser respeitada. Lá eu sou a Professora Estela! (Carta, Professora Estela, 2019).

O sentido de ser por completo, está nesse fato de que ao desvincular-se da escola, não deixa de ser a Professora Estela, mas se perde o lugar onde suas ideias, vivências, experiências, opiniões são aceitas e validadas por sua história de vida construída como professora.

PALAVRAS FINAIS

Chegamos ao momento de tecer nossas palavras finais acerca do processo de construção dessa pesquisa que teve como objetivo compreender como a perspectiva do cuidado humano se apresenta e se entrelaça ao processo de construção da identidade profissional docente de professores da escola pública. O estudo buscou responder a seguinte questão: seria a perspectiva do cuidado elemento importante no processo de construção da identidade docente de professores da escola pública?

A experiência de desenvolver este estudo possibilitou a compreensão de questões que em mim estavam latentes durante toda minha trajetória acadêmica e pessoal. A opção por trabalhar com uma professora aposentada reingressante por meio de cartas, compreendendo sua trajetória pessoal e profissional percorrida no decorrer de sua narrativa de vida contribuiu para a construção de reflexões sobre o tempo e a forma como o processo de análise e reflexão acerca do que sentimos e fazemos dentro do contexto da escola exige de nós professores um tempo diferente do vivido atualmente. O tempo que nos referimos, é um tempo afetivo, humanizador, acolhedor e cuidadoso, que funciona como disparador para o processo das relações aluno-professor, professor-aluno, aluno-escola, escola-professor.

A Narrativa de vida da Professora Estela, traz à tona discussões sobre o papel da mulher na sociedade e a profissão de professora, que em determinado tempo histórico se apresentou como única possibilidade de ingresso em uma profissão. Assim, foi possível discutir os aspectos que permearam esse fenômeno e o caracterizaram como feminização do trabalho docente. Além disso, foi plausível resgatar discussões sobre a escola pública, ambiente escolhido pela professora para seu reingresso, no sentido de compreender os dilemas enfrentados pelos professores no que tange à organização, estrutura e papel da escola, como também o processo de precarização docente, que se reflete principalmente nas condições de trabalho e remuneração para o exercício da profissão.

Além destes elementos, buscamos trazer a reflexão sobre o que é a carreira docente e a questão que envolve os processos de investimento e desinvestimento e uma avaliação da/na carreira a partir da perspectiva dos estudos desenvolvidos

por autores como Huberman (1992) e Lapo (2008). Diante disso, compreendemos que a Professora Estela, teria passado por um processo de desinvestimento sereno de sua carreira, avaliando que o balanço de suas experiências foi muito mais positivo que negativo e que por conta disso, sua visão sobre a escola e os alunos não lhe proporcionou o desejo de afastamento. É pertinente ressaltar que além dessas considerações, pudemos trazer subsídios para pensar no processo de aposentadoria e os estigmas ligados a essa decisão. Nesse sentido, a história contada pela Professora Estela, coopera para a construção de sentidos e significados de ser professor, que visam colaborar para novas reflexões, que transcenderiam o “discurso pronto” e “aceitável”, transposto no meio acadêmico para a escola, sobre o sentido de ser professora da escola pública. E o que realmente seria o sentido e o significado de ser professora?

Para responder esse questionamento, retomo o Glossário Ceale (2014) para relembrar o exemplo da diferenciação entre sentido e significado. A frase: *“amanhã será um novo dia”*, vista sob a perspectiva do significado, apresentaria certa redundância, pois realmente amanhã será um novo dia. No entanto, sob a perspectiva do sentido, a frase ganha uma significação, ou seja, uma nova oportunidade de construir um amanhã melhor que os anteriores.

O sentido então, traz consigo uma esperança, uma utopia, um desejo de busca por melhores condições, por lutas para garantia de novas possibilidades. Por meio dessa conceituação de sentido, é que pudemos compreender o que a Professora Estela compreende como seu sentido de ser professora da escola pública. Ela traz considerações em suas cartas sobre o desejo de colaborar, de levar as crianças uma nova forma de enxergar o mundo. Para tanto, indica que enxerga a escola pública como o lugar possível para a efetivação de tais desejos. Sendo assim, compreendemos que a vinculação da Professora Estela à escola pública supera a análise de que as professoras aposentadas retornam à docência e permanecem nela, por questões financeiras, ou até mesmo para se sentir úteis, ativas e se desvincularem do estigma social de ser velha, logo inútil. A escola pública é o lugar de todos e nesse aspecto acolhe estas professoras, assim como acolheu a Professora Estela, com a garantia de um cuidado difícil de ser construído se optassem por outro exercício profissional. Dizemos isso, em virtude de que na escola, assim como nos disse a Professora Estela, a mesma consegue garantir ser um “ser por completo”.

Assim sendo, compreendemos ser essa a perspectiva do cuidado determinante para o estabelecimento deste sentido. Não se trata de pensar o cuidado como objeto independente de nós, mas de pensar e falar sobre o cuidado como é vivido e se estrutura em nós mesmos. Segundo Boff (2017) e Mayeroff (1971) a natureza do cuidado possui fundamentos importantes para o sentido do SER. Ao viver a experiência do cuidado, os seres humanos acumulam infindáveis experiências positivas, negativas, de busca, de certeza, de perplexidade e mergulho no ser. A perspectiva do cuidado se atrela ao sentido quando surge a existência de alguém ou de algo que possuam grande importância para o eu. A partir disso, passamos então a dedicar, a dispor, a participar de seu destino, de seus sofrimentos e seus sucessos.

Portanto, nossas palavras finais vão em busca de que esta tese possibilite a reflexão sobre a forma como a escola, por sua característica pública é espaço fértil para a produção de relações de sentido pelo viés do cuidado, seja para as professoras que nela atuam, vivem, convivem e reingressam, seja para os alunos que precisariam estabelecer relações de confiança com seus professores. O cuidado aqui indicado, seria o do sentido antropológico, de aproximação com o humano de fato. O cuidado é mais do que um ato singular, uma virtude, ou algo inato ao gênero feminino. O cuidado é a possibilidade de estabelecer um olhar aprofundado sobre aqueles que conosco dividem os espaços coletivos, sejam eles nossos pares, seja na prática pedagógica cotidiana junto aos alunos.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J.C.. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C.de (Orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social. 2. ed. rev. Goiânia (GO): Cultura e Qualidade, 2002. p. 27-38
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; MADEIRA, M. C.; WILSON, T.; XAVIER, E. V;
SILVA, E. M. da; SANTOS, L. A. F. Os sentidos de ser professor. **Revista educação e cultura contemporânea** V. 1, n.1, 2004
- BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006. 186 p
- BOFF, L. **Saber cuidar: Ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BOFF, Leonardo. O cuidado essencial: princípio de um novo *ethos*. **Inclusão social**, v. 1, n. 1, 2005.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014.
- CARVALHO, M. P. de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 401-412, sep. 2012.
- CERICATO, I L. Sentidos e significados da docência, segundo uma Professora Iniciante. **Educ. Real**. vol.42 no.2 Porto Alegre abr./jun. 2017 Epub 23-Fev- 2017.
- CHAMON, M. **Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais**. Fundação Mineira de Educação e Cultura: Universidade FUMEC. VI Seminário REDESTRADO: Regulação Educacional e Trabalho Docente, 06 e 07 de novembro de 2006. UERJ: Rio de janeiro – RJ.
- DARTORA, C.M. **Aposentadoria do professor: aspectos controvertidos**. Curitiba, Juruá. Editora, 2ª Edição – Revista Atualizada, 2009.
- DEBERT, G. G. A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1999.
- DEMARTINI, Z. B. F. **Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais**. In: SIMSON, O. (Org.) Experimentos com histórias de vida. São Paulo: Vértice, 1988. p.44-71
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes Necessários à prática educativa**. 43.ed. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 2011.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feeavale, 2003, 80p.
- GARCIA, M, M, **Identidade docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.;
- VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- GATTI. B. Pesquisa, Educação e Pós-Modernidade: Confrontos e Dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.

GLOSSÁRIO CEALE. **Sentido e significado e significação**. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG: Faculdade de Letras, 2014.

GODTSFRIEDT, J. ciclos de vida profissional na carreira docente: revisão sistemática da literatura. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 19, n.02, p. 09- 17, mai/ago 2015.

GODTSFRIEDT, M. C. A. Marcas da passagem do tempo: um relato de experiência geronto educacional na universidade da terceira idade no sul do brasil. **Revista Olhar de Professor**. v. 18, n. 1 (2015)

GOMES, A. A. Conceito de identidades e a identidade profissional docente. **Colloquium Humanarum**., v.15 n.3, p.42-53, 2018.

GONÇALVES, J. A. **A carreira dos professores do ensino primário**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 1992. p. 31-62.

HELLER, A. Sociologia de la vida cotidiana. 4. ed. Barcelona: Península, 1994.

HOPF, A.C.O.; CANFIELD, M.S. Profissão docente: estudo da trajetória de professores universitários de educação física. Kinesis, Santa Maria, n.24, p.49- 71, 2001.h

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (ORG). Vidas de professores. Editora: Porto, Portugal, 1992.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (ORG). Vidas de professores. Editora: Porto, Portugal, 1992.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-62.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016

IZA, D. F et al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de Pesquisa**, n.106, São Paulo, Mar. 1999.

KRÜGER, L.G. **As concepções da formação profissional da licenciatura em educação física**: trajetórias docentes e suas perspectivas. 2007. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

LAPO, F.R. **Bem-estar docente**. In: SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7., 2008, Buenos Aires. Anais...Buenos Aires, 2008. p. 1-19.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEITE, Y. U.F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011. 104 p.

LOPES, M. **Libertar o desejo, resgatar a inovação**: a construção de identidades profissionais em docentes do 1º CEB. 2001 [tese]. Porto (PT): Universidade do Porto, FPCE;

LOURO, G. L. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORE, M. (org.) 7ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 443 -481.

LOURO, G.L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997

MARCELO, G.C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Ed. Porto, 2009.

MEIRA, V. R. A; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Professores aposentados: quais os motivos para seu retorno a docência**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. v. 1. 156p

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA MATTOS, et. al. O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. **Estudos de Psicologia**, vol. 18, núm. 2, abril-jun., 2013, pp. 369-377

RODRIGUES, S. A. **Viajando pela educação da primeiríssima infância**: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche. 2016. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

ROLDÃO, M. do C. **Função docente-natureza e construção do conhecimento profissional**. ANPED, outubro de 2007. p. 1-17.

SIMÕES, J. A. A previdência social no Brasil: um histórico. In: NERI, A. L.; Debert. G. G (Org.). Velhice e sociedade. 1 ed. Campinas: Papyrus Editora, 1999, v. , p. 87-112.

SOUSA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005. 320.p

TEIXEIRA C, R. L.; GUIRAUD, L. Possibilidades e limites de histórias de vida por meio de depoimentos orais na história da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 9, núm. 28, septiembre-diciembre, 2009, pp. 671-686.

VYGOTSKY L. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminização ou feminilização? apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, v. 11, n. 22, p. 271-292, 2011.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANELLI, J. C.; SILVA, N. Programa de Preparação para Aposentadoria. Insular, 1996.

ANEXOS

Dracena, 07 de janeiro de 2018

Olá professora, como tem passado?

Escrevo-lhe por uma razão especial, mas antes de expor os motivos do contato, gostaria de lhe contar um pouco sobre mim.

Sou professora há 10 anos e também desenvolvo pesquisas sobre formação de professores e desenvolvimento da profissão/carreira docente, há mais ou menos ao mesmo tempo. Nosso interesse nessa investigação é compreender quais são os sentidos e significados que professores em final de carreira atribuem à sua escolha, permanência no ofício docente, por toda vida, e como os mesmos se constituíram professores da escola pública.

Então, essa é a razão do meu contato com você... Gostaria, caso concorde, que respondesse a esta carta contando um pouco de sua história pessoal (idade, naturalidade etc.); também sobre sua vivência como aluno (o que se lembra de como foi sua experiência na escola do Ensino Fundamental e Médio), mencionando os fatos e acontecimentos que marcaram sua vida e que pensa que podem ter influenciado sua escolha pela profissão docente.

Nesse sentido, gostaria ainda, se possível, que relatasse como foi a sua formação para o magistério (há quanto tempo foi e em que lugar), quais aspectos/momentos que considera terem sido marcantes (tanto positiva, quanto negativamente) no processo de sua formação profissional inicial e também continuada, suas expectativas em relação a profissão, como eram no início e como são hoje e os sentidos e significados que você atribui ao ser professor da escola pública atual.

Se pudesse contar ainda um pouco sobre sua trajetória profissional, suas experiências como docente, desde o início de sua carreira, se ocorreu em um ou mais níveis de ensino, bem como situações vivenciadas que marcaram sua atuação como professor; relatar ainda os sentimentos despertados; movimentos de mudanças enfrentados, entre outros pontos que considerar relevantes.

Para o estudo seria muito importante que você contasse sua história pessoal e profissional com grande riqueza de detalhes; porém, sinta-se à vontade para relatar o que considera possível ser compartilhado.

Para finalizar, gostaria de esclarecer que você pode responder a esta carta por e-mail ou pela forma convencional (Correios) e, para tanto, segue ao final os endereços para envio da resposta.

Desde já agradeço imensamente a sua colaboração que, reforço, é muito valiosa para o nosso estudo.

Um abraço

Vanessa Ribeiro Andreto E-mail:

profvanessaandreto@gmail.com

Endereço: Alameda Polônia, 339, Palmeiras II, Dracena – SP CEP:
17900-000

Dracena, 13 de outubro de 2018

Cara Professora,

Eu estou muito bem e você como tem passado?

Gostaria de agradecer a oportunidade de participar de sua pesquisa, uma vez que a envergou como uma possibilidade de mostrar as pessoas por meio da história da carreira de professor e universo conflituoso que temos enfrentado na escola pública brasileira. Quem sabe possamos mudar a forma como a sociedade nos vê? Fica registrada aqui a minha expectativa.

Bem, tentarei responder as questões que me colocou.

Tenho 68 anos, muito bem vividos, graças a Deus!

Nasci em Leme-SP, município próximo à Franca, sou descendente de italianos e creci em meio à zona rural em uma colônia de italianos que vieram ao Brasil no pré-guerra em busca de emprego e melhoria de vida. Sou a 13ª filha dos 16 filhos que meu pai e mãe, já falecidos tiveram. Minha família sempre foi muito tradicional aos costumes impostos pela sociedade, por isso, eu e todas as minhas 8 irmãs, sabemos cozinhar muito bem, costurar, pintar, cuidar do lar e fizemos o magistério. Eu fui a única que decidiu seguir uma profissão, todas as minhas irmãs tiveram formação, mas se dedicaram aos seus esposos e filhos, ao trato do lar.

Eu me casei aos 21 anos de idade e me mudei com meu esposo para o município de Dracena-SP, do qual vivo até hoje. Meu marido faleceu cedo, com 40 anos de idade por conta de uma doença de chagas que afetou seu coração.





Tivemos 3 filhos e foi com a ajuda de meu salário de professora e pensão de meu esposo que pude sustentá-los e vê-los crescer com saúde. Por isso, atribuo um grande valor a minha profissão, que escolhi por tradição, mas que me apaixonei no decorrer da vida.

No período que fui aluna na escola sempre admirei minhas professoras, impecáveis, bem vestidas, arrumadas, elas eram um espelho de mulheres para mim. Lembro até hoje como minha professora Rute, que me alfabetizou, nos olhava e já percebia se estávamos tristes com alguma coisa e logo ela arrumava alguma estratégia para se aproximar e nos ajudar. Lembro de sua voz suave, ao mesmo tempo, uma voz que expressava autoridade, sem precisar gritar, sair de si para controlar a sala. Eu pensava, se um dia for professora, gostar de ser como ela. Ui! que saudades que sinto!!

Então, esse foi o meu destino, e aqui estou, professora, como Dona Rute. Eu cursei o magistério no final da década de 60 e logo em seguida me mudei para Dracena com meu esposo e comecei a trabalhar em uma escola primária rural no bairro de Jmaia, hoje um distrito de Dracena. Eu lecionava para as quatro séries, pois era uma classe multinívelada, era responsável pela merenda e pela limpeza da escola. Eu sempre trabalhei em escola primária com crianças e considero que minhas lembranças da forma como professora Rute nos tratava me ajudaram a resolver muitas questões dentro da sala de aula. Recentemente finalizei o curso de Pedagogia nas



Faculdades de Maracá - Unifadra, tive que fazer o curso senão poderia perder meu cargo de professora. Em todos esses anos que trabalhei como professora vivi situações difíceis, principalmente a partir da década de 90, quando tivemos mudanças na escola, legislação, na sociedade, nos costumes. Lecionar nos dias de hoje na escola pública é muito difícil, as classes são superlotadas, temos crianças com dificuldades de aprender, pais que não estão presentes não apoiando. Hoje eu me sinto muito só no trabalho pedagógico. Sinto que os gestores das escolas e das secretarias de educação tem um excelente discurso sobre educação, mas não convertem a realidade que enfrentamos cotidianamente. Existem algumas coisas que considero positivas, como a equipe multidisciplinar que tenta nos ajudar com os problemas de aprendizagem das crianças, ao mesmo tempo, sinto que não conseguem avançar muito, pois a demanda é muito grande. Outro fator difícil são nossas condições de trabalho, faz 5 anos que não temos um reajuste digno. Por isso, tive que me aposentar e continuar trabalhando, os dois salários me ajudam a pagar minhas contas e ter uma vida um pouco melhor. Faz 10 anos que me aposentei e ingressei de novo no magistério por outro concurso, meus familiares me diziam que eu deveria ter buscado outra forma de ganhar dinheiro, pois estava muito desgastada quando me aposentei. Antes eu achava que seria um grande alívio viver longe da



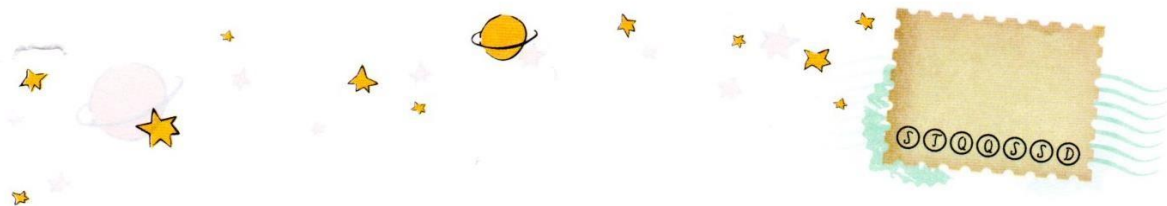


escola, daquela bagunça das crianças, da falta de respeito à que fui submetida várias vezes por parte de alguns alunos e familiares, mas não foi isso que eu senti. Eu senti que minha vida tinha sido "congelada", que fora da escola eu não tinha uma identidade. Eu ia ao mercado e as professoras pessoas me chamavam: — boa tarde professora Estela! — bom dia professora Estela!

O mesmo acontecia no banco, na igreja. Assim eu percebi que o meu ser foi tomado pela minha profissão, que não tinha outro jeito de me desenvolver de ser professora, pois mesmo não estando na escola, eu ainda era a professora Estela. Então, foi aí que eu percebi o sentido da profissão de professora na minha vida. Por isso respondi à minha família, a escola é meu lugar, não posso buscar outra coisa pra fazer, pois a escola está em mim e eu estou na escola.

Então... eu percebi que a paixão que a Professora Rute tinha pelo que ela fazia e que eu via quando era criança, também estava em mim, de um outro jeito, pois somos pessoas com vidas e histórias diferentes, mas sinto que isso me despertou desde a infância.

Ah! Esqueci de dizer... eu trabalhei a vida toda na escola pública, tenho amigas que trabalharam nas particulares, mas nunca senti vontade de trabalhar em uma escola particular. Acho que os objetivos desta escola não são



os mesmos que os meus. Não compactuo com a ideologia de mercado e nem com a forma que "eles" massificam a criança com conteúdos e conteúdos. Acho que a escola pública me oferece mais autonomia pra ensinar além de ler e escrever. Eu ainda tenho o desejo de ensinar o ~~por~~ mundo aos meus alunos, mesmo com tanta dificuldade que enfrento.

Bem, eu acho que é isso!

Foi muito bom falar sobre minha história para você. Espero que tenha ajudado.

Obrigada por me deixar fazer esse registro de maneira manuscrita, apesar de minha letra não ser tão bonita, eu me lembrei muito da maneira bonita como a gente se comunicava com as pessoas antigamente. Isso me fez bem!

Se precisar de mais alguma coisa, me escreva novamente.

Abraços!

Professora Estela!



Oracena, 16 de junho de 2019

Querida professora Estela...

É com imenso prazer que tomo em minhas mãos papel e caneta para novamente partilhar com a senhora bons momentos de recordação sobre sua vida e trajetória como professora dos anos iniciais.

Nesta carta decidi contar um pouco sobre minha história para a senhora, pois ao ler suas palavras percebi que existiam pontos em comum. Além disso, seu relato me instigou muito mais a compreender o elo construído entre professor e escola.

Bem... Sou Pedagoga, nasci em uma cidade vizinha à Oracena, chamada Para-embu, a senhora deve conhecer. Cresci ao lado, em outra cidade chamada Tapuru. Sou filha de agricultores, neta de imigrantes italianos.

Morrei durante a minha infância e adolescência na zona rural e estudei até a 4ª série em uma escola multisseriada. Eu também tive uma professora inspiradora, assim como a senhora. Minha professora também se dividia entre nos alfabetizar e fazer a merenda.

As lembranças que tenho de minha professora são muito interessantes. Ela sempre foi muito cuidadosa na forma como nos recebia na escola, muito sorridente, preocupada se estávamos compreendendo o que ela explicava. Lembra da forma como ela nos incentivava a cuidar de nossos materiais escolares. Ela encapava nossos cadernos e deixava que desenhássemos aquilo que mais gostávamos de fazer. Meus cadernos sempre tinham o desenho de um violão ou de uma vara de bambu. Como música e gosto muito de pensar. Hoje adulta percebo que a minha professora usava essa estratégia conosco para que gostássemos de nossos materiais, como gostávamos de novas atividades de lazer prediletas.

Culturalmente já pomos 10 anos de experiência como professora e sinto minha trajetória escolar e acadêmica marcada pela presença de professores muito acolhedores e que me inspiraram e inspiram cotidianamente.

Assim como a senhora valorizo muito a escola pública, penso ser ela o berço fértil para produção de ideias mais



autônomas

Recentemente fiz a leitura de um livro de Leonardo Boff em que ele dizia a palavra homem significa humus, o que significaria terra fértil. Acredito ser bem interessante esta análise, no entanto penso, como podemos nos tornar essa terra fértil? Pensando no contexto de ação docente, como podemos levar sentido aos nossos alunos do que estamos ensinando a eles?

Bem, professora eu gostaria, se possível, que conhecendo um pouco mais sobre mim e sobre minha intenção ao realizar esta pesquisa, a senhora pensasse sobre o significado de ser professora da escola pública nos dias de hoje, o sentido que a senhora atribui ao ser professora e se há algo que a senhora perceba que seja muito importante para seu desejo de permanência na docência depois de (se) aposentada.

Mais uma vez, gostaria de agradecer por sua disponibilidade e por sua contribuição com meu estudo.

Muito obrigada Professora Estela!

Um grande abraço!

Professora Vanessa

Oracema, 18 de julho de 2019

Querida colega de profissão...

Como foi bom ler e conhecer a sua trajetória. Incrível como existem algumas semelhanças em nossa ~~(e)~~ história de vida. Como poderia imaginar que alguém ~~(em)~~ tão mais jovem, pudesse partilhar de experiências tão semelhantes, tão ricas. Tentarei responder suas perguntas, que confesso, fizeram muito sentido pra mim. Como início, gostaria de agradecer por ter escrito a mão sua carta. As pessoas não tem mais esse tempo todo umas para as outras.

Na verdade, nunca tinha parado para pensar no sentido de ser professora. Sempre que fui questionada sobre isso, minhas respostas remetiam a algumas aulas e palestras que participei que me diziam de maneira aceitável por todos o que é ser professora. Quando eu falo aceitável, é porque estou querendo mostrar que parece ~~(existir)~~ existe um patto entre nós professores de falar bonito sobre formação de professores, o que diz as leis educacionais e os autores mais famosos. Quando respondia o porque escolhi ser professora, não passava pela minha mente a possibilidade de entender a escola ~~(go)~~ como um espaço de refúgio de abrigo. A escola pública é isso pra mim, meu lugar. Nela sinto segurança para

1 1
falar, para me posicionar. Quantas vezes eu fui muito mais eu dentro da escola, do que na minha vida, com meus filhos, marido.

Tudo o que a vida me negou em voz a escola me deu. A escola me ouviu. Como é bom escrever sobre isso! Como é bom dizer isso para o registro de uma pesquisa.

Depois que voltei a trabalhar na escola, fiquei pensando por diversas vezes, o que eu sentia ali dentro. Por que eu fui contra a opinião dos meus filhos em voltar a trabalhar como professora? A resposta foi encontrada por mim hoje. Na escola pública, com essas crianças, muitas vezes, discriminadas e deixadas de lado pela família é que eu posso ser ESTELA por completo. Nas histórias delas eu enxergo o quanto há de superação e que muitos problemas que tenho nem se comparam ao que muitos deles vivem. Dessa forma eu posso olhar para elas do jeito que elas merecem. E quer saber? Elas também olham muito para mim. É por elas que levanto cedo feliz, como fazia a sua professora e vou para a escola.

Na escola posso me posicionar como mulher e ser respeitada. Lá eu sou a Professora Estela! Minha palavra tem uma força e uma dimensão que não existe aqui fora. Além disso, eu posso ser o ouvido para muitas outras colegas, que assim

como eu não tem voz e nem vez.

Mas não é apenas isso, meu pai me deu a carreira de professora como única escolha para trabalhar. Mas hoje eu poderia ter feito outras escolhas. Meu filho até disse que queria montar um negócio para mim, para que eu pudesse ocupar minha cabeça, mas eu não quis. Eu acredito que quando disse não para ele, nem imaginava o motivo, mas ao receber a sua pergunta sobre dar um sentido para minha vida como professora percebo que há algo a mais. Bem, eu escolho a escola, escolho a carreira de professora porque é ali o único espaço em que minhas experiências podem ser valorizadas. Quando estou em uma reunião pedagógica e dou minha opinião, percebo que as pessoas valorizam, me ouvem, deixam que eu fale, deixam que eu tente. A escola me abraça com uma importância que em outros lugares eu não tenho. As crianças olham para mim, reparam que mudei o corte de cabelo, que estou com a roupa nova, dizem que gostam de mim e que sou importante. A escola é afetiva comigo. Nela eu tenho experiências que não consigo ter em outro lugar. Como eu disse na primeira carta, na carreira como professora ajudei a formar

1 1

muitas pessoas. Elas levam um pouco de mim em suas vidas e eu levo um pouco delas na minha.

Então, quando elas me encontram e vem me contar suas vitórias eu sinto que essas vitórias são um pouco minhas também.

O agradecimento que elas têm ao me ver e ao me contar não existe em uma outra profissão. Então o sentido está nesse movimento que só a enola produz em mim. É por isso que enolei estas aqui.

Querida professora Vanera, obrigada por me oferecer esta oportunidade de pensar sobre isso. Confesso que estou muito emocionada por compreender a partir de suas perguntas questionamentos meus que não tinham resposta.

Como você disse em sua carta nós seres humanos somos um campo fértil. O que se planta, colhe. Hoje tenho a consciência de que em todos esses anos, ora fui terreno, ora fui a sementeira.

Um grande abraço, com muito carinho e emoção!

EcoLinea

Professora Estela